



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Att bildskapa medvetet

- hur man genom tanke och handling kan  
tydliggöra barns bildskapande i förskolan

Malin Hansson  
Christine Westemar

”Bildskapande verksamhet LAU370”

Handledare: Margareta Borg

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: VT-08-1191-1



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Att bildskapa medvetet - hur man genom tanke och handling kan tydliggöra barns bildskapande i förskolan

**Författare:** Malin Hansson, Christine Westemar

**Termin och år:** VT 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Margareta Borg

**Examinator:** Mats d Hermansson

**Rapportnummer:** VT-08-1191-1

**Nyckelord:** Bildskapande, bild, skapande verksamhet, estetisk verksamhet, pedagogik, pedagog.

Vårt arbete avser att belysa hur barns bildskapande i förskolan kan bedrivas medvetet och ge barn det mest gynnsamma lärandet, samt se närmare på om pedagoger vet hur de kan bedriva en sådan verksamhet. Detta för att vi misstänker att pedagoger inte är medvetna om bildskapandets betydelse och därför inte har ett tydligt syfte med det. På vilket sätt bildskapande kan vara viktigt i förskolan, hur pedagoger medvetet kan bedriva bildskapande och vilken utveckling som kan ske hos barn genom bildskapande, är våra frågeställningar. Vi har intervjuat pedagoger verksamma i förskolan för att få en inblick i pedagogers tankar kring barns bildgestaltning. Vi har fördjupat oss i forskning och teorier kopplade till vårt ämne och jämfört dessa med resultatet av våra intervjuer, samt med våra egna tankar. Vi kan se att de pedagoger vi intervjuat anser att bildskapande är av vikt och bör ingå i förskolans verksamhet. Vi har dock uppfattat att de inte förstår de övergripande syftena och därför inte kan bedriva en bildskapande verksamhet med barnens mest gynnsamma lärande till följd. Därför har vi till sist sammanfattat förslag på hur man kan arbeta medvetet med barns bildgestaltning.

# Förord

Bildskapande har sedan barnsben haft stor betydelse för oss båda. Det har varit och är ett uttryckssätt som vi flitigt och med glädje använder oss av, vi upplever att konsten och det egna skapandet förgyller vårt dagliga liv. Tillfredsställelsen vi känner av att skapa i bilder är något som vi vill hjälpa andra att upptäcka.

Bådas åsikter blir i detta arbete synliggjorda och vi har samarbetat under hela processen samt känt ett stöd av varandra. Arbetet har givit oss nya kunskaper och har lämnat oss manade att ta med oss dessa ut i vårt kommande yrkesverksamma liv. Vår förhoppning är att även våra läsare ska bli inspirerade till att själva eller i sin verksamhet bildskapa medvetet.

Vi vill rikta ett tack till de pedagoger som ställde upp på våra intervjuer och är tacksamma för att de delade med sig av sina tankar om bildskapande. Deras engagemang i våra frågor har givit oss ett resultat att utgå ifrån och bygga vidare på. Tack också till vår handledare Margareta Borg vid institutionen för kultur, estetik och medier, Göteborgs universitet, för hennes vägledning genom vårt arbete.

Malin Hansson och Christine Westemar, Göteborg den 24 maj 2008

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning                                      | 1  |
| 1.2 Problemformulering                            | 1  |
| 1.3 Syfte och Frågeställningar                    | 1  |
| 1.4 Avgränsningar                                 | 2  |
| 1.5 Struktur                                      | 2  |
| 2. Litteraturgenomgång och utgångspunkter         | 3  |
| 2.1 Historisk tillbakablick                       | 3  |
| Barns bildutveckling                              | 4  |
| Barnets personliga uttryck                        | 6  |
| Fantasi och kreativitet                           | 6  |
| Sociokulturellt perspektiv                        | 7  |
| Konstteoretiska perspektiv                        | 7  |
| Målsättningar för estetisk verksamhet             | 8  |
| Den yttre och inre världen                        | 8  |
| Intellektuella och fysiska redskap                | 9  |
| Teoretiskt och praktiskt perspektiv               | 10 |
| Process framför produkt                           | 10 |
| I behov av estetik                                | 11 |
| Att se och tala genom bilder                      | 11 |
| Vuxna och barns skilda tankar kring bildskapande  | 12 |
| 3. Metoder och tillvägagångssätt                  | 14 |
| 3.1 Presentation av förskolorna och informanterna | 14 |
| 3.2 Källkritik                                    | 15 |
| 4. Resultatredovisning                            | 16 |
| 4.1 Syn på bildskapande                           | 16 |
| 4.2 Pedagogers samarbete                          | 16 |
| 4.3 Användning av bildskapande                    | 16 |
| 4.5 Synlig utveckling                             | 18 |
| 4.6 Uppmuntran till bildskapande                  | 18 |
| 4.7 Resurser                                      | 19 |
| 5. Slutdiskussion                                 | 20 |
| 5.1 Från mekaniskt inövande till estetisk insikt  | 20 |
| 5.2 Pedagogens kunskaper                          | 21 |
| 5.3 Repertoarer framför stadier                   | 22 |
| 5.4 Kreativitet och fantasi                       | 22 |
| 5.5 Bildskapandets intelligens                    | 23 |
| 5.6 Samspel mellan pedagog och barn               | 24 |
| 5.7 Bildspråk och visuell känslighet              | 26 |
| 5.8 Slutsatser                                    | 27 |
| Målområden för bildskapande                       | 28 |
| Bristande punkter                                 | 29 |
| Vidare forskning                                  | 29 |
| Avslutande ord                                    | 29 |
| Referenser  | 31 |
| Bilaga A: Intervjufrågor                          | 33 |

# 1. Inledning

Om allt människan har att uttrycka skulle kunna uttryckas i ord, vore konsten överflödig. Det finns uttryck som bara kan förmedlas i bilder och konstformer och att be om att uttala dessa i ord, är att förneka dess utmärkande egenskap (Dewey som citerad i Löfstedt, 1999, s. 6).

Vi båda har ett personligt och genuint intresse för estetik<sup>1</sup> och skapande och det är grunden till att vi väljer att ta oss an ett sådant ämnesval. Efter avslutad lärarutbildning kommer vi att vara verksamma i förskolan och tycker att bildskapande bör ha en tydlig plats i förskolors verksamheter. Denna åsikt styrks av förskolans läroplan -98 (skolverket, 2006), som menar att varje barn skall få utveckla sin skapande förmåga samt få uttrycka sina upplevelser, tankar och erfarenheter genom bland annat bild. Lpfö98 menar att detta bör utgöra både metod och innehåll i förskolans verksamhet för att främja barns utveckling och lärande. Att även sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker poängteras (s. 6, 9).

FN:s konvention om barnets rättigheter (utrikesdepartementet, 2006) yrkar på barns yttrandefrihet, som innefattar att barn ska ha rätt att i bl.a. konstnärlig form söka, motta och sprida information och tankar (artikel 13, s. 38). Samt att barns rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet ska respekteras och främjas (artikel 31, s. 48).

## 1.2 Problemformulering

Under vår utbildning har vi genom litteratur, föreläsningar, seminarium och verksamhetsförlagd utbildning kommit till djupare insikt om bildframställandets betydelse för barn i förskolan, samtidigt som vi upplever att barn rent allmänt har ett intresse för detta. Vi har dock märkt under våra besök i olika förskolors verksamheter att deras förhållningssätt och arbetssätt inte går hand i hand med vår insikt om bildskapandets betydelse. Vi har därför anledning att tro att pedagoger<sup>2</sup> inte är medvetna om bildskapandets positiva inverkan på barns utveckling. Därför misstänker vi att pedagogerna inte har ett tydligt syfte med sitt användande av bildskapande i förskolan. Rob Barnes (2004), konstnär och lärare i pedagogik, styrker denna tanke genom att uttrycka att en välfungerande, bildskapande praktik inte behöver betyda att pedagogerna har förstått syftet med den (s. 6). Lärarutbildaren i kultur, språk och media, Marie Bendroth Karlsson (1998) menar att pedagoger kan ha ett mål med bildskapande verksamhet men att de inte vet hur de når dit (s. 179). Vi ser det som ett problem att man dels inte nyttjar de praktiska och teoretiska metoder som kan leda till ett mer gynnsamt lärande samt att man inte medvetet tar till vara på det intresse som barnen redan har för att skapa bilder.

## 1.3 Syfte och Frågeställningar

Vi har därför valt att i vårt examensarbete se närmare på hur man medvetet kan bedriva bildskapande aktiviteter i förskolan, så att det mest gynnsamma lärandet kan uppstå hos barn, samt om pedagoger vet hur de kan bedriva en sådan verksamhet.

---

<sup>1</sup> ”Uppfattningar och förhållningssätt rörande utseenden och uttryck i konst, natur, vardaglig miljö etc.” (Nationalencyklopedin, [http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=164689](http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=164689), 2008-04-28)

<sup>2</sup> När vi i vårt arbete använder oss av ordet pedagog är det som samlingsnamn för barnskötare, förskollärare, lärare för yngre åldrar samt lärare, verksamma inom förskolan.

De övergripande frågeställningarna i examensarbetet är:

- På vilket sätt kan bildskapande vara viktigt i förskolan?
- Hur kan bildskapandet bedrivas medvetet av pedagoger i förskolan?
- Vilken utveckling kan ske hos barn genom bildskapande?

## **1.4 Avgränsningar**

Vi kommer i detta arbete att fokusera på bildskapande verksamhet och alltså inte behandla andra typer av skapande och estetisk verksamhet eftersom vi anser att vi inte hade hunnit med en djupgående forskning bland alla skapande verksamheter. Vi vill även understryka att de gånger vi nämner skapande eller estetisk verksamhet, syftar vi på den bildskapande verksamheten. De förskolor där vi har utfört våra intervjuer är placerade i olika områden och vi har inte lagt fokus på en jämförelse där emellan. En förskola är fristående med en bild- och forminriktning medan de andra är kommunala utan uttalad pedagogisk inriktning. Detta har vi heller inte vägt in i våra slutsatser. Vi kommer heller inte jämföra de olika åldersgrupper pedagogerna jobbar med. Anledningen till att vi ändå valt dessa förskolor och pedagoger har att göra med att vi vill få en så bred syn som möjligt på pedagogers eventuellt skilda tankesätt kring bildskapande. Vi kommer inte att se de intervjuade pedagogerna som vår främsta källa, utan vill att pedagogernas svar och den forskning vi har valt att belysa ska komplettera varandra.

## **1.5 Struktur**

Vår uppsats består av 5 kapitel. I kapitel 1 beskriver vi vår problemformulering, vårt syfte, de frågeställningar som leder oss i arbetet och vad som styrker detta. I kapitel 2 presenterar vi teorier och tidigare forskning som vi anser vara väsentlig för detta arbete. Med hjälp av förtydligande rubricering får kapitlet struktur. Kapitel 3 innehåller beskrivning av våra metoder och tillvägagångssätt. Här presenterar vi även de intervjuade pedagogernas verksamheter. I kapitel 4 redovisar vi sammanfattande i underrubriker för de intervjuade pedagogernas svar, utan påverkan av våra personliga värderingar. I kapitel 5 diskuterar vi vår problemformulering och våra frågeställningar utifrån resultatdelen, vår utvalda litteratur och våra egna åsikter. I våra slutsatser besvarar vi det vi syftade att skaffa oss kunskap om och ger lösningar på det problem vi gett uttryck för. Därefter finner man vår litteraturlista, samt en bilaga med våra intervjufrågor.

## 2. Litteraturgenomgång och utgångspunkter

### 2.1 Historisk tillbakablick

Aristoteles insåg redan under antiken att estetiken är av betydelse. Han menade att estetiska upplevelser skapar glädje genom att man lär sig något om tingen runtom en och att det även kan leda till en rening av känslolivet och minska ångest (Paulsen, 1996, s. 77). Estetiken och konsten har länge varit av betydelse för människans liv, och namnen är många på dem som försökt förstå varför. Den tyske filosofen Gottlieb Baumgarten fann i mitten av 1700-talet att konsten uttrycker något som vanliga ord inte kan uttrycka (Malmström, 2006, s. 81).

Ingrid Lindahl (1998) tar i sin rapport om bildskapandets förändring genom tiderna upp Friedrich Fröbels (i Lindahl, 1998) syn på pedagogiska förhållningssätt. Hans syn på skapande verksamhet var det man utgick ifrån från slutet av 1800-talet till början av 1900-talet. Fröbels filosofiska utgångspunkt var en romantisk idealism som byggde på tanken om naturens gudomlighet. Fröbels pedagogik utgick från barnets naturliga utveckling och han var inspirerad av pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi menade bland annat att barns tecknande kunde utveckla tänkandet om det skedde i avsiktliga inlärningsförlopp. Enligt honom var teckningsundervisningens yttersta syfte att hjälpa barnet till naturtrogna föreställningar där målet skulle uppnås genom mekanisk drill (Lindahl, 1998, s. 17-19). Fröbels metodik var formella undervisningsövningar som byggde på barns upplevelser av verkligheten där det grundläggande syftet var att lära barn tänka. Undervisningsövningarna utgick från de lekgåvor<sup>3</sup> som Fröbel utformade. Det fanns tjugo lekgåvor som alla var numrerade och skulle användas i en given ordning beroende på barns mognad, där lekgåva nummer tio var papper och penna (a.a. s. 20-21).

I slutet av 1800-talet började det särpräglade uttrycket i barns bilder uppmärksammas av psykologer i och med psykologins etablering inom vetenskapen. I början av 1900-talet väcktes intresset av att urskilja bestämda utvecklingsstadier i barns teckningar. Pedagogen George Kerschensteiner, bland andra, gjorde ett flertal klassificeringsstudier där barns intellektuella mognad kopplades till stadier av grafisk framställningsförmåga. Dessa utvecklingsteorier blev ett argument för att inte alltför tidigt kräva naturtrogna teckningar av barn (Bendroth Karlsson, 1998, s. 17). Lindahl (1998) menar att Kerschensteiner därmed lyfter det ”fria” uttrycket och bildarbetet byts från en fostrande funktion till en utvecklande funktion. Man ser nu barns motiv till att skapa som ett uttryck för det personliga snarare än att avbilda det naturtrogna (s. 30). På 1930-talet äntrade psykologin småbarnspedagogiken på allvar, på initiativ av, bland andra, psykologen Elsa Köhler. Hon menade att psykologin måste utgöra grunden på vilken småbarnspedagogiken vilar. Köhler förenade Fröbels idealism med en progressivism. Barnet ska inte längre ”vara”, utan ”göra”. Fröbels metodik inom bildskapandet var att fritt skapande skulle ske inom tillrättalagda inlärningsförlopp med hjälp av lekgåvorna, medan Köhler såg fritt skapande som något som sker på barnets initiativ, i varierande former och med materialet som inspiratör (Lindahl, 1998, s. 30, 34).

Tidigare sågs bildskapandet som ett hantverk som lärdes ut av en mästare/lärare. Avbildning lärdes ut stegvis och man använde sig ofta av tvådimensionella förlagor där alla barnen i gruppen ritade av ett föremål på samma sätt. På så sätt lärde sig barn att behärska ett

---

<sup>3</sup> Material som motsvarade barns mognad och utvecklingsnivå och som var till för att stimulera barns utveckling.

skolkulturellt bildspråk. I och med olika aktörer inom det bildpedagogiska fältet från 1930-talet och framåt kom barns bildskapande att ses som ett självuttryck där bildspråket var personligt. Hantverkssynen på bildskapandet fick därmed en allt mindre roll. Man gick från en auktoritär förmedlingspedagogik till att se barnet som ett agerande subjekt (Bendroth Karlsson, 1998, s. 32, 145).

Intresset för Reggio Emilias verksamhet väcktes i Sverige i mitten av 1980-talet (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 100). Reggio Emiliapedagogikens nyckelbegrepp för pedagogiskt arbete är: nyfikenhet, upptäckarglädje, forskariver och förundran. Man vill låta vetenskap, konst, fantasi, kropp och själ förenas. Reggio Emilia står snarare för en livshållning till barn än en pedagogisk plan. (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 100-101) Pedagogerna i Reggio Emilia har ett förhållningssätt som innebär att barn behöver kunskap och övning i bildspråket för att kunna använda det som ett uttryckssätt för inre tankar och känslor men också för att uppfatta sammanhang i den värld de lever i (Paulsen, 1996, s. 82). Ateljéarbete inom Reggio Emilia syftar till att utveckla förmågor av olika slag, t.ex. känslomässiga, sinnliga, motoriska och reflektiva, och leds av en ateljérista<sup>4</sup>. Som ateljérista har man en central roll vid skapande arbete, som: medforskare, utmanare, bevitnare och bekräftare. Ateljéristan är ofta konstnär och kan bidra med den sortens erfarenhet och kunskap (Häikiö, 2007, s. 275).

## 2.2 Teorier och tidigare forskning

### Barns bildutveckling

Pedagogen och utvecklingspsykologen Jean Piaget (1968) har haft stor betydelse för dagens pedagogik och kunskapsteori, mycket tack var hans utvecklingsteori kring barns kognitiva utveckling. Piagets teori bygger på att barn utvecklas stegvis eller i stadier där övergångarna sker successivt utifrån barns möte med omgivningen. Stegen i utvecklingsprocessen har alltid samma följd men åldern då barnet når ett visst steg i utvecklingen varierar beroende på neurologisk mognad, erfarenheter och kulturell miljö. Barnet måste nå en viss mognad vid varje steg för att kunna gå vidare till nästa. Piaget menar även att den sociala interaktionen har betydelse för barnets själsliga utveckling (s. 1-4, 7, 10).

Ulla Löfstedt (2004), forskare i pedagogik, skriver om den amerikanske forskaren i art education Viktor Lowenfeld. Han har framställt ett utvecklingsförlopp i barns bildskapande utifrån Jean Piagets stadieteorier om kognitiv utveckling. Hans teorier om barns utveckling har haft stort inflytande på synen på barns bildskapande här i Sverige. Lowenfelds teori är att barnets kognitiva utveckling reflekteras i barnets spontana bilduttryck, skapade utifrån dess egna erfarenheter och föreställningar. Barn ritar vad de vet och hur detta framställs beror på var i utvecklingen de befinner sig, hur pass utvecklad motoriken är och vad de vet och vad de tycker är viktigt om omvärlden. Denna utveckling kan man följa i sex teckningsutvecklingsstadier:

*Klotterstadiet* – Här urskiljs tre kategorier klotter; oordnat klotter kännetecknas av handens slumpmässiga rörelse, kontrollerat klotter innebär ett samband mellan handens rörelse och märkena på pappret och slutligen benämnt klotter där barnet kombinerar olika typer av klotter och anknyter dessa till företeelser i omgivningen.

*Det förschematiska stadiet* – Barnet experimenterar med ”klottret” från föregående stadium. Klottret kombineras här ihop till föreställande figurer.

---

<sup>4</sup> Person anställd att ha hand om ateljéarbetet på förskolor i Reggio Emilia. Ateljéristans roll är att ta fram olika material och språk och att med barnen arbeta i gränslandet mellan rationalitet och fantasi.



*Schemastadiet* – Barnet hittar strategier för hur olika figurer ska framställas och använder sig av dessa i bildskapandet.

*Begynnande realism* – Barnet börjar tänka på proportioner och försöker efterlikna hur omvärlden ser ut. Detaljerna är viktiga.

*Det pseudonaturalistiska stadiet* – Barnet stäver efter att framställa så realistiska bilder som möjligt. Rörelse och olika kroppsställningar är vanligt.

*Puberteten* – Experimenterande med det egna bilduttrycket. Känslor framställs överdrivet och porträttbilder är vanligare än helfigursbilder.

Löfstedt (2004) skriver vidare att Lowenfeld säger vidare att det uppstår en kommunikation mellan barnet och bilden i det benämnda klottret. Bilden är inte bara figuren som blir på pappret, utan är en kombination av ord, rörelse och bild. Barn använder bilden som ett uttrycksmedel och för att berätta något i stunden. Lowenfeld menar även att barn till en början fokuserar på att avbilda det som är viktigt, det som är aktivt i barns sinne när de tecknar. Man kan ta barns första avbild av människan som exempel där barn ofta ritar ett huvud med ögon och mun som vilar på ett par ben. Denna mänskliga avbild kallas ofta för ”huvudfoting” och Lowenfeld menar att barn väljer att rita det som är viktigt för barnet självt: man tänker, ser och äter med huvudet och springer med benen. Lowenfeld kallar detta för barnets aktiva vetande och enligt honom är det detta som kommer till uttryck i barns bilder. I schemastadiets bilder börjar barn organisera sitt tecknande och sin omvärld, det börjar lägga märke till detaljer och till hur saker och ting förhåller sig till omvärlden. Lowenfeld menar att detta kan ses som ett tecken på att barnet utvecklar sin tankestruktur och börjar uppfatta sammanhang i sin omgivning. I teckningsutvecklingens första stadier förklarar Lowenfeld det som att bildskapandet sker spontant på barns egna initiativ, där finns inga hämningar. Vidare säger han dock att barn så småningom blir alltmer medvetna om bildresultatet vilket verkar hämmande eftersom barn ofta strävar efter ett så naturtroget och accepterat resultat som möjligt. I värsta fall kan detta leda till att barnet slutar uttrycka sig i bild vilket medför att barnet aldrig når de sista stadierna (s. 7-15). Pedagogen fungerar i denna teori som den uppmuntrande och stödjande betraktaren, detta eftersom bildskapandet sker på barns eget initiativ och i barns egen takt, något som man som pedagog inte kan påverka. Barn behöver dock en miljö där det kan erövra kunskaper och erfarenheter, vilket krävs för att framsteg i bildskapandet ska ske. Detta betyder att barn inte kan lära sig något som de inte är mogna för, men att de lär sig på egen hand när de väl är mogna (a.a. s. 16).

Karin Aronsson, socialpsykolog, (1997) menar att det stadietänkande som Lowenfeld talar om kan vara ett bekvämt sätt att sammanfatta bildskapande över längre tid men att det kan skymma sikten för alternativa tolkningar (jmf i Änggård, 2006, s. 20). Och att istället för att fokusera på stadier kan man tänka på repertoarer då man kan undvika att nedvärdera andra bildvärldar t.ex. andra kulturers (Aronsson, 1997, s. 18-19). Olika kulturer bedömer bilder utifrån olika bildideal (a.a. s. 175). Aronsson tar upp forskarna Dennie Wolf och Martha Davis Perry som menar att begreppet bildrepertoar är förhållandevis öppet menar (a.a. s. 18). Olika teckningssystem som barn tar till sig finns därefter kvar vid sidan av varandra och de lär sig att använda de system som passar i ett sammanhang eller en situation, som en repertoar. Repertoaren kan bestå av tekniker, motiv och gener (Änggård, 2005, s. 13).

Eva Änggård (2005), forskare på institutionen Tema Barn vid Linköpings universitet, tar upp Bachtin, språkteoretiker och litteraturhistoriker, och hans *Genreteori* (jmf Änggård 2005, kap. *repertoarmodeller*) Genreteorin menar att barn ger sina bilder olika funktioner. Detta kan ske både medvetet och omedvetet. I förskoleverksamhet kan en genre inte bara ha en funktion utan flera. Möjliga genrer beskriver Änggård kan vara *utforskande*, *berättande* och

*skicklighet*. Genrer bildas i olika sociala sammanhang för att fylla särskilda funktioner för de människor som använder dem. Bachtin menar att genrer är anpassningsbara i olika utsträckning och att olika genrer skiljer sig från varandra i flexibilitet eftersom vissa genrer är mera låsta än andra. Genrer kan ibland anses skapa begränsningar eftersom de bär med sig förväntningar och ”regler” som är förknippade med olika genrer (s. 195). Löfstedt (2004), menar i samstämmighet med Bachtin att intentionen med en bildframställning bestämmer dess fokus och vad som behöver innefattas, uteslutas, betonas och dämpas. Det handlar om att överföra vad som gäller i sammanhanget (s. 46).

### **Barnets personliga uttryck**

Löfstedt (2004) skriver om Konsthistorikern och filosofen Sir Herbert Read som har haft stort inflytande på bildpedagogiken i Sverige. Han ser barns bildskapande som spontana uttryck för deras personlighet och menar att barn ska få skapa fritt utifrån sin unika individualitet, där skapandet och barnets karaktär är i harmoni. Att utveckla varje individs karakteristiska personlighet är syftet med estetisk fostran. I de bilder barn skapar är det deras undermedvetna som får synlig form, menar Read och hänvisar till bland annat Freuds förklaring av det undermedvetna. Read menar att barns första spontana bilder inte har med verkligheten som den ser ut att göra utan att barnet vill ge synlig form åt sina känslor i bild. Han påstår att de bilder som barn skapar som föreställer omgivningen är en påverkan av omgivningen, framförallt en påverkan av vuxna som uppmuntrar en naturalistisk avbildning. Dessa bilder är alltså inte barns genuina uttryck utan snarare ett kulturellt anpassat uttryck (s. 17-19). Därför bör, enligt Read vuxna undvika att påverka barns bildskapande eftersom det kan verka hämmande för barn. Han menar vidare att alltför styrd undervisning samt kopiering av andras bilder och mallar kan hindra barns subjektiva känslor att komma till uttryck (Änggård, 2006, s. 155). Aronsson (1997) menar dock att även om pedagogers inverkan på barns bilder är minimal, så finns det alltid en annan, yttre, påverkan och därför menar hon att det inte går att skapa helt fritt. Detta kallar hon för *frihetens paradox* (s. 23). Read menar att barn skapar bilder av två olika anledningar; för att tillfredsställa egna inre behov och för att tillfredsställa andra. Utgångspunkten i Reads teori är att barns bildskapande är personligt och att barns uttryck i bild därför skiljer sig åt. Men han menar även att när barn ritar för någon annan, anammar barnet en accepterad stil, en stil som är känd för den personen som ska få bilden. Read kallar detta för en lånad stil som är en social gest från barnets sida, ett tecken på vilja till samhörighet (Löfstedt, 2004, s. 17-19). Eva Skoog<sup>5</sup> (1998) tycker som Read att ett barns uttryck i bildskapande inte får ifrågasättas. Uttrycket ägs av barnet (s. 82). Picasso menade att det tog ett helt liv för honom att lära sig måla som ett barn. Han, liksom andra konstnärer, upplyfte förskolebarnets opåverkade bilder (Aronsson, 1997, s. 21).

### **Fantasi och kreativitet**

Två begrepp som Lev S Vygotskij (2003), psykolog och pedagog behandlar grundligt är kreativitet och fantasi. Han beskriver kreativitet som en aktivitet som skapar något nytt, oberoende av om det är någonting i den yttre världen eller något som finns i människans inre (s. 11). Människan är en framtidsfokuserad varelse beroende av vår kreativa aktivitet. I och med det skapar vi vår framtid samtidigt som vi förändrar vår nutid (s. 13). Bendroth Karlsson (1998) lyfter det Vygotskij menar, att kreativiteten är även vital för att människan ska kunna anpassa sig till framtiden (s. 123; Barnes, 2004, s. 19). Vygotskij (2003) menar att man inte ska uppfatta fantasi som intellektuell distraktion eller som något utan betydelse och sammanhang, utan som en central funktion (s. 17). En människas fantasi är direkt kopplad till rikligheten och mångfalden i erfarenheter. Ju mer erfarenheter desto mer material förfogar

---

<sup>5</sup> Numera Eva Änggård

fantasin över (s. 19). Barnet ersätter och kompletterar verkligheten med hjälp av fantasin (Piaget, 1968, s. 31).

Utveckling av barns skapande och det kreativa arbetets betydelse för barns allmänna utveckling och mognad menar Vygotskij (2003) är en viktig fråga inom pedagogiken. Man kan redan vid mycket tidig ålder hos barn se kreativa processer och hos ett lekande barn finns den mest äkta kreativiteten (s.15). Om man vill skapa en stadig grund för skapande verksamhet så är en pedagogisk syntes att det är nödvändigt att vidga ett barns erfarenheter (s. 20).

Ludvig Rasmusson (2007), författare och journalist, understryker att han i sitt arbete upplever att kreativitet föder kreativitet och idéer föder ännu fler idéer. Han betonar att man bör ta vara på nya idéer och intryck och utveckla dem. Han menar att ”strömmen av intryck [är] lika stor som solskenet och tankarna lika ständigt pågående som hjärtslagen” (s. 20).

### **Sociokulturellt perspektiv**

Löfstedt (2004) menar att Vygotskij är känd för sina tankar kring två utvecklingsnivåer: *aktuell utvecklingsnivå* och *potentiell utvecklingsnivå*. Den *potentiella utvecklingsnivån* karakteriseras av förändring i det Vygotskij kallar den *proximala utvecklingszonen*. Det innebär den utvecklingsmöjlighet ett barn har om det får hjälp av en mer kunnig person. Imitation kan vara en handling som kan bringa kunskap i en proximal utvecklingszon. För att kunna stödja barn i deras bildskapande utveckling bör pedagoger kunna uppskatta förhållandet mellan den aktuella nivån och lärandekapaciteten (s. 38-39).

Löfstedt (2004) skriver om June King McFee, amerikansk bildpedagog, som förespråkar både kognitiv- och sociokulturell teori. McFee menar att både vårt sätt att hanterar information och kulturens och samhällets påverkan ligger till grund för hur vi uppfattar vår omvärld. Barns bildskapande utveckling har att göra med en sociokulturell lärandeprocess och att det som gör att barn väljer att förändra och variera sina bilder är att de lärt sig göra nya iakttagelser av sin omgivning (s. 28, 30). Löfstedt (2004) lyfter Marjorie och Brent Wilson, även de amerikanska bildpedagoger, som har forskat kring hur vi lär oss göra bilder. De har ett mer djupgående fokus på kulturens påverkan på barns bildframställningsutveckling. Varje konstnär lär sig ett formspråk under inflytande av sin tids och kulturs bilder. Barns inverkan på varandra är även en stor inflytelsefaktor på bildskapandet. En anledning till det kan vara att andra barns bilder är lättillgängliga eftersom de ligger nära det lånande barnets nivå (s. 31-33). En annan orsak kan vara ett sätt att skapa gemenskap och att man genom att göra liknande bilder kan tala om vem man vill höra samman med (Änggård 2005, s. 99; Löfstedt, 2004, s. 18). Wilson & Wilson menar också att när barn inte vet hur de ska avbilda ett visst motiv vänder de sig till någon som kan det. Även bilder i media kan användas av barn i detta ändamål. Enligt en av Wilson & Wilsons undersökningar visar det sig att de barn som lånar och kopierar från andra blir de mest produktiva och resultatrika i sitt bildskapande (Löfstedt, 2004, s. 33-34).

### **Konstteoretiska perspektiv**

Skoog (1998) tar upp Arthur Efland, forskare i art education, och hans konstteoretiska perspektiv som han sätter i förbindelse till bildpedagogiskt fokus. Han menar att dessa teorier, i olika stor omfattning, kan kopplas till all bildpedagogisk inriktning. De olika teorierna har olika mål som kanske ibland står i motsättning till varandra och som man därför bör ha ägnat en tanke åt som pedagog.

*Mimetisk teori* ser konst som en efterbildning av naturen. Det handlar om att med hjälp av modeller, kopiera och pedagogers utvärdering av ett sådant arbete blir mycket lätt. Inom västerländsk pedagogik har *mimetisk teori* inte fått stor plats. Den anses hämmande. Målet är bestämt och vägarna för att nå dit fastställda.

*Pragmatisk teori* ser konst som ett verktyg för framställaren eller betraktaren i förståelsen av omvärlden. Genom konst kan barn lära känna både sig själva och den yttre världen.

*Expressiv teori* fokuserar konsten som uttryck för konstnärens känslor. Detta åstadkommes genom att skapa en stödjande miljö för barn där de kan känna sig skyddade i sitt skapande.

*Objektfokuserad teori* utgår från konstverket och dess egenskaper. Barn kan vägledas till att upptäcka egenskaper och därav kunna se bakom det uppenbara (Skoog, 1998, kap 2).

### **Målsättningar för estetisk verksamhet**

Den norska förskollärarytildaren Brit Paulsen (1996) anser att det finns ett behov av att sammanställa gemensamma mål för de estetiska ämnena. Detta för att synliggöra målsättningarna och ge ämnena mera status men också för att ge pedagoger tydliga argument vad gäller nyttjande av tid, rum, ekonomi och personalresurser (s. 25). Paulsen har formulerat målområden för den estetiska verksamheten<sup>6</sup> som hon anser kan hjälpa pedagogen att finna syftet och medvetenheten i sitt arbete.

Barn bör:

- med hjälp av estetiska verkningsmedel få utveckla sin kommunikationsförmåga,
- få utvecklas i och testa många olika estetiska formspråk för att kunna hitta ett uttrycksmedel som passar ens personlighet,
- få reflektera över sina egna och andras tankar, känslor och uttryck genom estetiska aktiviteter,
- kunna förhålla sig till vad som är fantasi och vad som är verklighet och även kunna binda samman upplevelser från estetiska uttryck med upplevelser som sker varje dag,
- få stimulera sitt kreativa tänkande och utveckla sin fantasi genom estetiska aktiviteter,
- få utvecklas på det individuella och sociala planet och därigenom utveckla medvetenhet och insikt om sig själv och andra.
- få arbeta i grupp och skapa tillsammans för att lära sig att samarbeta, förhandla och respektera andras åsikter.

Det grundläggande syftet är att barnen ska få ny insikt genom arbetet med de estetiska ämnena (s. 84-87).

### **Den yttre och inre världen**

Det unika med den skapande verksamheten är att det endast är där som barn kan nå en *estetisk insikt*, vilket innebär kunskap om förhållanden i den objektiva yttre världen och den subjektiva inre världen, där den yttre världen står för det allmängiltiga, omvärlden, och den inre världen står för de tankar och känslor som finns inom en (Paulsen, 1996 s. 27, 72).

Paulsen (1996) refererar till den engelske skolforskaren Robert Witkin som menar att människan lever i dessa två världar; den yttre och den inre, och att man måste skaffa sig kunskaper och erfarenheter för att kunna anpassa sig till och lära sig att handskas med båda. Witkin anser att människan blir främmande för sig själv om anpassningen till den yttre världen tar för stor plats och utrymme inte lämnas för den inre världens uttrycksbehov. De estetiska ämnena kan dock återställa balansen mellan världarna och ge den inre världen det

---

<sup>6</sup> Vi ser det som att dessa målområden är applicerbara även på enbart bildskapande verksamhet.

utrymme som den behöver för att skapa en fruktbar ordning i människans känsloliv, de estetiska ämnena skapar en *känslointelligens* som Witkin kallar det. För att en ökad estetisk insikt ska infinna sig måste barnet vara i en verksamhet där det får tänka, känna och reflektera i de estetiska aktiviteterna (s. 78-79). Barnes (2004) menar att ”genom att reagera och att uttrycka sig genom konstnärliga medel får vi kontakt med det djupt mänskliga inom oss” (s. 5).

### Intellektuella och fysiska redskap

Bendroth Karlsson (1998) skriver om den engelska dramapedagogen Malcolm Ross som betonar samspelet och redskapens roll och presenterar en modell för pedagogisk verksamhet i estetiska ämnen:

Encounter ↔ Schema → Impulse → Hypothesis → Medium → Form → Schema

Modellen börjar på den interpersonella nivån, i mötet med omgivningen (encounter). Individen, med sin bestämda känslostruktur (schema), får någon sorts upplevelse av mötet, vilket ger upphov till en impuls (impulse). Impulsen ger i sin tur upphov till en känsla, föreställning eller idé (hypothesis) vilket ger ett uttryck som i sin tur kräver ett medium för att ge idén en gestaltande form (form). Gestaltningsarbetet föder reflektioner och nya känslor som påverkar den gamla känslostrukturen och utvecklar den vidare (s. 44).

Att miljöns utformning och den omgivande attityden är lekfull och tillåtande är en förutsättning för att barn ska våga vara skapande och hänge sig åt kreativa processer, menar Ross. De estetiska aktiviteterna ska utgå från barnets egna normer (Bendroth Karlsson, 1998, s. 44-45).

Bendroth Karlsson (1998) har utifrån en empirisk undersökning fått uppfattningen att pedagoger ser målet med bildskapande verksamhet men inte vet vägen dit. Hon menar att pedagoger mycket väl kan ha ett mål med uppgiften som de delger barnen men redskapen barnen får för att nå målet är bristfälliga eller saknas helt. ”Som konstnärliga lärlingar har barnen vilsna mästare”, säger Bendroth Karlsson (s. 179). Hon menar att redskapskriteriet innebär både intellektuella redskap, som ger träning i att se och samtala och fysiska redskap där barn får experimentera med material och tekniker. Det är pedagogens ansvar att tillhandahålla dessa vid varje bildprojekt för att barnen ska få kunskaper i de olika redskapen, anser Bendroth Karlsson (s. 209). Man kan gå utanför invanda schabloner om man presenteras för nya verktyg att använda i sitt bildskapande (Aronsson, 1997, s. 22). Att ta till sig ett nytt redskap kan kallas appropriering. Detta innebär att man gör något till sitt eget, att man införlivar något som blir ett nytt redskap för en (s. 241).

Bendroth Karlsson (1998) menar att barn ska ses som subjekt och måste få vara aktiva deltagare och fatta egna beslut och ta egna initiativ i skapandeprocessen, ett deltagande som innebär mer än att följa pedagogens önskemål (s. 209). Ett vanligt problem vid bildskapande aktiviteter som hon pekar på, är att pedagoger ofta kombinerar den expressiva teorin med den mimetiska (se Efland i vårt kap. *teoretiska perspektiv på bildskapande*). Med andra ord ger man barnen friheten att skapa som de vill och kan men kräver samtidigt ett mimetiskt resultat som står i relation med pedagogens tänkta mål (s. 215). Att ge barnet tid att få prova sig fram är en förutsättning för estetisk kunskap. Slutprodukten kan därför inte på förhand vara given och förutsägbar, då försvinner meningen med den kreativa processen (s. 216). Om pedagogen ”äger” meningen och ställer anspråk på att veta vad som är rätt eller fel, hindrar det barnen från att gå in i en dialog med materialet. Pedagogens mening blir det som barnen i första hand måste förstå. Det dialogiska där flera röster möts och tillsammans skapar mening öppnas om

dialogen och aktiviteten istället är undersökande. Barnen får då utifrån egna erfarenheter delta i att skapa en gemensam mening (s. 217). Det eftersträvasvärda är att som pedagog visa att det inte finns några rätt eller fel när det kommer till bildskapande och bilduttryck, pedagogen behöver då i samtal och handlande ha en undersökande attityd gentemot barnen. En pedagog som styr för hårt eller lämnar barnen åt sig själva i den estetiska verksamheten är antagligen osäker i sin bildpedagogiska roll. ”Modet att skapa kräver kunskap och erfarenhet hos både lärare och elever” (s. 218).

### **Teoretiskt och praktiskt perspektiv**

Paulsen (1996) hävdar att det finns en hierarki mellan teoretiska och praktisk-estetiska ämnen där de estetiska ämnena prioriteras lägst och mer ses som enbart terapeutiska ämnen där man kan ta en paus från de seriösa ämnena (s. 10). Men Paulsen menar att det praktiska och teoretiska tillsammans bildar en rik helhet. Genom att arbeta med sinnen, känslor och intellekt samtidigt kan man nå både estetisk insikt och rationell insikt på samma gång (s. 11). Många ser den skapande verksamheten som glädje i motsatts till nytta, själslig till skillnad från intellektuell, spontan kontra reglerad och känsla kontra idé. Det många pedagoger dock inte inser är att den skapande verksamheten även inrymmer ett rationellt och resonerande arbete, vilket den även bör göra, enligt Paulsen (s. 27). Bendroth Karlsson (1998) menar att det är vanligt att pedagoger inte har tilltro till att bildskapandet kan ge barnen det rationella och resonerande och kombinerar därför bildskapandet med andra ”nyttiga” ämnen, detta också för att hinna ge barnen så mycket som möjligt. Resultatet kan dock bli en ytlig verksamhet där den estetiska potentialen i aktiviteten går obemärkt förbi och endast blir ett medel för att framföra det andra ämnets budskap (s. 216). Elisabet Malmström (2006) som undervisar och forskar i pedagogik, tar upp att psykologen och pedagogen John Dewey menar att vetande och konst inte skall ställas mot varandra utan kompletterar varandra i läroprocessen (s. 11).

Paulsen (1996) hävdar att man i förskolan kan se framförallt två olika motiv för estetisk verksamhet. I det första motivet verkar de estetiska ämnena som instrumentella där de estetiska aktiviteterna används som medel för att nå olika pedagogiska mål. I det andra motivet är målen estetiska och knutna till aktiviteten (s. 24). Skoog (1998) har upplevt att förskolor ibland offrar estetiska kvaliteter för instrumentella syften så som motorisk träning, samarbetsövningar och inhämtande av förbestämd kunskap (s. 83). Barnes (2004) menar att det är felaktigt att enbart hylla bildskapandet som ett sätt att öva motoriken på, barn övar motoriken i allt de gör. Han menar även att bildskapandets värde inte ska höjas i och med att barn i största allmänhet tycker att det är roligt att rita och måla. Han menar att det är att undergräva bildskapandets intelligenta funktion, som mer handlar om den bildande, fostrande och berikande aspekten av våra liv än den funktionella aspekten (s. 12, 24).

### **Process framför produkt**

I fenomenologisk anda, där mänskliga handlingar förstås utifrån den handlandes erfarenheter av situationen, kan man i pedagogiska sammanhang se att den skapande processen har blivit minst lika viktig som den färdiga produkten. Processen säger något om vad som försiggår hos varje barn under själva skapandet (Paulsen, 1996, s. 50). Estetisk erfarenhet måste göras, den måste upplevas kroppsligt och sinnligt i en integrerad helhet där känsla och intellekt engageras (Bendroth Karlsson, 1998, s. 217). Löfstedt (1999) menar att ”estetisk erfarenhet är att nå kunskap om objektet genom objektet självt” (s. 25). Malmström (2006) menar att man behöver en viss kunskap om individen som person och förståelse för personens syfte med konstverket för att kunna sätta sig in i och förstå meningen med den färdiga produkten och vad han eller hon vill förmedla (s. 14). Även bildläraren Margareta Lööf Eriksson (1978), menar att man bör se till processen och inte resultatet. Hon uppmanar oss att låta processen

vara som en upptäcktsresa och låta det ske kontinuerligt, gärna dagligen (s. 9) Hon tror att det är viktigt att i bildskapande med barn vara djärv som vuxen och ge sig in i områden som man kanske inte känner till fullständigt. Att våga experimentera utan facit (s. 27). Pedagoger ska fungera som medundrare, medlekare, förebild och som samtalspartner i de estetiska aktiviteterna tillsammans med barn (Paulsen, 1996, s. 61). Konstpedagogen Elisabet Skoglund (1990) anser även att det är viktigt att som pedagog komma ihåg att också barnet skiljer på processen och produkten. Det är skillnad mellan bildskapandet när det sker i stunden och vad barnet associerar till när det ser det färdiga resultatet (s. 30).

### **I behov av estetik**

Paulsen (1996) skriver om psykologen Abraham H Maslow som menar att det hos barn och de flesta vuxna finns ett sant grundläggande estetiskt behov. Estetiska aktiviteter kan därför förstås som uttryck för dessa. Behovets styrka bestämmer vidare personens upplevelse, handlande och utveckling (s. 57-58). Att låta barnen tillgodose sina estetiska behov, redan i tidig ålder, medverkar till att skapa personlig tillfredsställelse hos barnet. Det utvecklar även barnets personlighet och bidrar till att det uppfattar sig själv och tror på sig själv som någon som kan skapa (Paulsen, 1996, s. 64).

Paulsen (1996) menar att en aspekt av estetiska aktiviteter kan vara att de verkar terapeutiskt genom att barnets tidigare upplevelser får uttryckas i handlingar, tankar och känslor (s. 59). Paulsen (1996) refererar till Ross som menar att barnet behöver få bearbeta sina känslor *reflexivt*, vilket innebära att bearbetningen går genom de skapande aktiviteterna. Det kan till exempel handla om att få ge utlopp för omedvetna känslor genom arbete med olika material (s. 59). Paulsen bygger vidare på Ross och menar att barn behöver få tillgång till och lära känna många olika material och tekniker för att de ska hitta sitt sätt att uttrycka sig och genom det kunna bearbeta sina känslor. Att låta barn få reflektera över sina egna känslor och tala om sitt uttryck är något som varje pedagog måste ta tillvara och ha med som en återkommande del i verksamheten (s. 59). Men Löfstedt (1999) menar att pedagogers syn på bildskapande som terapeutisk kan leda till en övertolkning av barns bilder (s. 150).

### **Att se och tala genom bilder**

Det finns två språkliga färdigheter menar bildforskaren Gert Z Nordström (1991): *den verbala* och *den visuella*. Bilden kan formas och tolkas i friare former än texten, som är linjärt uppbyggd och måste hanteras från vänster till höger. När ett barn lär sig läsa och skriva förlorar deras bilder spontaniteten och de perceptuella kvalitéerna, bilden förändras. Barnforskare menar att barn, i mycket högre grad än vuxna, kan lära sig saker parallellt och bildpedagoger menar att genom stimulans så kan barn hålla kvar sin perceptuella förmåga. Nordström menar dock att pedagoger ofta har mer koll på hur de skall behandla den verbala, digitala kommunikationen men inte den visuella, vilket drabbar barns allsidiga utveckling (s. 20).

Bilden ska betraktas som ett språk, enligt Nordström, och finns det visuella koder så finns det också en grundstruktur som förenar dessa och bildar ett system för bildspråket. Det är tecken som kan relateras till koder, som är språk. Nordström ställer sig frågan hur och när barn använder sig av bildspråket (s. 21) och Skoglund (1990) menar att barn använder sig av bilden som språk när de försöker förmedla något som de vill att andra ska förstå men som de inte kan uttrycka verbalt (s. 39).

Aronsson (1997) menar att vad som är ”riktiga” bilder till stor del förmedlas via de bilder som barnet exponeras för (s. 22). Barn möter i högre grad naturalistiska bilder än t.ex.

modernistiska eller abstrakta. Många offentliga utrymmen möter oss med naturalistiska intryck. Det blir ett outtalat skönhetsideal (s. 175). Den myntade tesen *bilder föder bilder* vill Aronsson ge ett tillägg: *bilder dödar bilder*. Detta eftersom hon menar att vissa bilder tränger undan andra tänkbara bilder (s. 239). Aronsson (1997) skriver att Eisner menar att det inom bildpedagogiken är att introducera nya sätt att se och nya sätt att skapa en viktig punkt (s. 23).

Malmström (2006) menar att kvaliteten i en estetisk verksamhet ligger i förmågan att erbjuda barnen en miljö som är identitetsskapande och där de får möjlighet att utvecklas som människor genom det estetiska arbetet. Hon tror att pedagogernas mentalitet och deras förhållningssätt till verksamheten överförs till barnen. Barnen blir duktiga på att skapa mening i sitt liv om deras skapande verk blir föremål för en dialog och där pedagogen tror på barnens uttryck (s. 53). Löf Eriksson (1978), vill påminna oss om att det finns barn som är viljekraftiga och framåt i sitt bildskapande överallt omkring oss, men att man som pedagog och vuxen kan göra att dessa barn upphör att synas beroende på hur man tar emot, värderar och bedömer deras bilder. Genom bl.a. bilder ger barn prov på hur de uppfattar omvärlden och ett sätt att få dessa barn att synas är att man uppmuntrar denna personliga uppfattning (s. 8). Att respektera och ta barns arbeten på allvar, tycker Löf Eriksson, är vad det innebär att arbeta med barn i bildskapande (s. 93).

Ett grundläggande skäl till varför det är viktigt med bildskapande är, enligt Barnes (2004), utvecklandet av visuell känslighet eller "visuell läs- och skrivkunnighet" som han själv uttrycker det. Visuell läs- och skrivkunnighet betyder att kunna se och teckna. Barnes menar att en konstnärlig verksamhet ska innebära att utveckla en medvetenhet om och mottaglighet för det visuella. Barn lär sig att se betydligt mer och att se på ett mer insiktsfullt sätt genom att skärpa sin visuella förmåga (s. 13). "Inga ord i världen kan beskriva en oregelbunden form så exakt som en teckning" (s. 14). Barnes menar även att det inte räcker med att observera världen utan att barn också behöver få träna sig i olika material och ta reda på hur de fungerar för att utveckla sitt tänkande och olika fysiska förmågor. Att uppöva sin visuella förmåga är inte bara för att skapa konst, utan det handlar även om att skaffa sig kunskaper på ett djupare och mer meningsfullt sätt. Utvecklandet av den visuella förmågan verkar få barn att identifiera sig med omvärlden och göra dem mer levande (s. 16, 18).

### **Vuxna och barns skilda tankar kring bildskapande**

Till skillnad från Read, menar Skoglund (1990) att barn lär sig genom att härma. Att studera och prova material samt att iaktta, betrakta, undersöka, den yttre och den inre världen hjälper barnet att utveckla sitt eget språk (s. 39). Änggård (2006) menar även att härmning är en strategi för barn att inte rita "barnsliga" teckningar. Barn är rädda för att bli kritiserade för att rita barnsligt, fult eller felaktigt och använder sig därför av olika hjälpmedel såsom; att öva genom att rita samma motiv flera gånger, ta hjälp av skickligare barn, förritare, kopiera andra teckningar och bilder samt att använda mallar. Detta är att gå emot den traditionella synen inom konstvetenskapen där det originella och individuella är det som värdesätts. Denna traditionella syn har bidragit till att vuxna inte visar barn hur man kan framställa olika motiv eftersom det har blivit tabubelagt att lägga sig i barns bilder. Detta har i stor utsträckning bidragit till att barn har blivit lämnade åt sig själva att upptäcka bildspråket, menar Änggård, vuxna är helt enkelt rädda för att hämma barnen i deras bildskapande (s. 88, 154, 162).

Änggård (2006) menar att barn tidigt lär sig att deras teckningar ska föreställa något, trots att de kanske inte har tillräckliga kunskaper för att kunna avbilda objekt, beroende på att vuxna redan vid barns första teckningar frågar vad de föreställer. Barn svarar på frågan utifrån vad bilden liknar. På så sätt tolkar de sina egna teckningar (s. 72).



Änggård (2005) påpekar att Allison James, forskare i sociologi, menar att barn vid tidig ålder lär sig att det är bättre att vara stor än att vara liten, detta därför att deras liv genomsyras av föreställningen om att de ska växa, utvecklas och lära sig. Detta sätter spår även i bildskapande där ”fina” och föreställande bilder premieras och eftersträvas av barn, medan ett barnsligt uttryck visar att man är liten och oduglig och därför väljs bort (Änggård, 2005, s. 200; Löfstedt, 1999, s. 159). Även Löfstedt (1999) menar att barns och pedagogers bildkulturer skiljer sig åt. I hennes undersökning av den bildskapande verksamheten på en förskola kunde hon se att i barns bildkultur ligger innehållet, att bilden har en föreställande funktion, i fokus och i pedagogernas bildkultur är det uttrycket och processen som ligger i fokus. Detta menar Löfstedt kan leda till en blockering av intentionerna mellan barn och pedagoger eftersom pedagogernas mål med bildskapandet oftast är själva upplevelsen av materialet och de olika teknikerna och/eller träning av verktyg och tekniker. Barns intentioner riktas däremot vanligtvis mot bildens föreställande innehåll, där barnet ofta strävar efter ett godkänt resultat (s. 148). Änggård (2005) poängterar, utifrån den danske forskaren Mouritsen, att de ”fina” och föreställande bilder som barn eftersträvar paradoxalt nog är mindre värda i vuxnas ögon. I både konstvetenskapliga och pedagogiska sammanhang värderas individualitet och originalitet högt (s. 200).

Man kan [...] tala om en kulturchock mellan vuxnas och barns idéer om att skapa bilder. För barn är bildskapande mestadels ett kollektivt projekt – de vill skapa bilder tillsammans med andra barn och de vill göra bilder som liknar varandra. För vuxna är bildskapande ett individuellt projekt som handlar om självuttryck (s. 203).

Ett sätt att häva denna blockering av barn och pedagogers skilda intentioner, är enligt Änggård (2006) att välja bildaktiviteter där barn känner att de kan åstadkomma vackra bilder utan föreställande innehåll. Sådana aktiviteter kan till exempel vara vått-i-vått, stänkmålning, vikt målning och hand- och fotavtryck. Här handlar aktiviteten om en upplevelse och att få lära känna en teknik där innehållet kan vara vackert utan att vara föreställande. Den här typen av aktiviteter har dock kritiserats för att bygga på slumpen snarare än en utveckling i skicklighet. Änggård ser dock dessa aktiviteter som prestigelösa och meningsfulla och hon menar att barn kan nå ett tillstånd av självförglömmelse där barnen blir uppslukade av sitt skapande (s. 160). Änggård (2006) påvisar även att lärarstyrda bildaktiviteter är betydelsefulla på så vis att de ger barn tillgång till aktiviteter, material och redskap som barn annars inte skulle upptäcka. Hon menar även att man som pedagog ska möta barnen i deras bildkulturer genom att utnyttja barnens egna strategier, så som kopiering, mallar och förrita, för att barnen ska få lust att utveckla sitt bildskapande och känna att de ”kan” (s. 163). Barnes (2004) anser däremot att pedagoger som medvetet förmedlar kopiering till barn, blir en undervisningsform som inte är förenlig med individuell inläring eller kreativitet (s. 7).

### 3. Metoder och tillvägagångssätt

Vårt empiriska material är intervjuer<sup>7</sup> med pedagoger<sup>8</sup> verksamma inom förskolan. Vi valde att göra kvalitativa intervjuer eftersom vi ville få mer ingående svar från informanterna, vilket vi inte tror går att få i samma utsträckning vid enkätundersökningar. Varje intervjutillfälle skedde mellan fyra ögon, vilket innebär att bara en av oss var närvarande. Detta gjorde vi eftersom vi tror att två intervjuare skulle kunna påverka informantens svar negativt då situationen kan upplevas som trängd. Vi valde att spela in intervjuerna<sup>9</sup> dels för att man i antecknade intervjuer kan missa information och dels för att informanten ska få intervjuarens fulla uppmärksamhet (Fägerborg; 1999, s. 67-68). Namnen på informanterna är fiktiva och de verksamheter där de arbetar kommer inte att nämnas i arbetet.

Vi har valt att intervjua personer verksamma inom förskolan för att få en inblick i hur man tänker kring bildskapande idag och hur de därför väljer att använda bildskapandet i verksamheten där fokus inte ligger på att jämföra. Anledningen till att vårt fokus ligger på pedagogerna är för att vi av egna erfarenheter upplever att de inte har full förståelse för bildskapandets betydelse. Förskolorna vi har varit i kontakt med skiljer sig på så sätt att de ligger i olika områden och har olika pedagogiska synsätt. Vi har valt att intervjua personer som ansvarar för olika åldersgrupper, för att få en så bred inblick som möjligt.

#### 3.1 Presentation av förskolorna och informanterna

Anders och Ann arbetar på en förskola belägen på landsbygden. Förskolan är kommunal och har ingen specifik inriktning. Det är ca 70 barn inskrivna på förskolan och dessa är uppdelade på tre avdelningar. Anders är utbildad förskollärare och har varit verksam i 28 år. Han jobbar på en avdelning med 14 barn i åldrarna ett till tre år, där han varit i ungefär ett år. I hans utbildning ingick en bildkurs som leddes av en konstnär. Ann är utbildad förskollärare med påbyggd montessoritutbildning. Hon har varit verksam i 22 år. Hon arbetar på en sammanslagen tre - femårsavdelning med 40 barn, men är ansvarig för de 20 femåringarna där. En bildkurs ingick i hennes utbildning och var en allmän kurs där man gick igenom olika tekniker.

Beatrice och Birgitta är verksamma i en fristående förskola med inriktning bild och form, centralt i en storstad. Det är ca 70 barn inskrivna på förskolan och dessa är uppdelade på fyra avdelningar. Beatrice är utbildad lärare för de yngre åldrarna. I utbildningen ingick bild i begränsad mängd. Hon har tidigare arbetat som barnskötare i ca fyra år och har nu efter utbildning varit verksam på denna förskola i ca ett år. Hon arbetar på förskolans småbarnsavdelning med nio barn i åldrarna ett till tre år. Birgitta är utbildad förskollärare och har varit verksam i ca 15 år och har arbetat på denna förskola i sju år. I utbildningen ingick skapande verksamhet. Hon är på en avdelning med 16 barn i åldrarna fyra till fem år.

Catrin och Cecilia arbetar på en kommunal förskola i en förort. Verksamheten hyser ca 100 barn på 5 avdelningar och har ingen uttalad inriktning, men arbetar med språket i fokus.

---

<sup>7</sup> Intervjufrågorna finns som bilaga

<sup>8</sup> De personer vi intervjuat: barnskötare, förskollärare, lärare för de yngre åldrarna samt lärare, kommer att benämnas som pedagoger.

<sup>9</sup> Våra intervjuer är transkriberade och dokumentet finns att tillgå vid efterfrågan.

Catrin är förskollärare och har varit verksam i tio år. Hon arbetar på en ett – treårsavdelning där det går 14 barn. I hennes utbildning ingick en kurs i allmän bild och form. Cecilia arbetar på en tre – femårsavdelning med 19 barn och har varit verksam i förskola i ca 20 år, varav 18-19 år som barnskötare och ett år som lärare för yngre åldrar. I hennes utbildning ingick en kurs i de estetiska ämnena, men den saknade fokus på bildskapande.

Daniella och Doris arbetar på en kommunal förskola centralt i en storstad. Verksamheten håller just nu på med ett utvecklingsarbete, där målet är att förskolan ska bli mer Reggio Emiliainspirerad. Förskolan består av en avdelning med 20 barn i åldrarna ett till fem år. Daniella är utbildad lärare med inriktning svenska för år fem till nio och media för år ett till fem. I utbildningen ingick bild och skapande verksamhet. Innan utbildningen jobbade hon en del inom förskolan. På denna förskola har hon arbetat som pedagog i ca ett år. Barngruppen delas emellanåt upp i tre åldersindelade grupper på denna förskola, där Daniella ansvarar för de äldsta barnen (fyra- femåringar). Doris är utbildad barnskötare och har arbetat som det i 22 år. Hon har varit verksam på denna förskola i 20 år. I hennes utbildning ingick bild men i begränsad mängd. När barngruppen delas upp i mindre grupper ansvarar hon för de minsta barnen (ett- treåringarna).

### **3.2 Källkritik**

Vi är intresserade av att få en inblick i hur pedagoger kan se och använda sig av bildskapandet och vi har förståelse för att vi utifrån våra intervjuer inte kan dra några generella slutsatser gällande förskolor och pedagoger i allmänhet. Vid en mer kvalitativ undersökning, som vi gjort, blir resultatet inte lika generaliserbart som vid en mer omfattande undersökning. Vi vill ändå antyda att vår undersökning kan ge en uppfattning om hur bildskapande bedrivs i förskolor idag.

Om vi eller någon annan hade ställt våra intervjufrågor till åtta andra pedagoger anser vi att svaren hade blivit annorlunda. Detta eftersom olika omständigheter och personliga åsikter är avgörande för resultatet. Vi tycker att vi genom våra intervjufrågor får svar på det vi undersöker och ser det som positivt att frågorna går att använda i andra liknande sammanhang där svaren kan bli annorlunda och resultatet skilja sig från vårt men ändå inte vara felaktigt.

Det är viktigt att man vid intervjuer är medveten om att ens tidigare erfarenheter och förförståelser har färgat ens tolkningar (Gilje & Grimen, 2006, kap 7.3). Under arbetets gång har vi haft detta i åtanke. Vi är även medvetna om att våra intervjufrågor kan tolkas olika och därmed påverka svaren.

## 4. Resultatredovisning

I detta kapitel redogör vi för de intervjuade pedagogernas svar, utifrån de tyngst vägande intervjufrågorna med de mest relevanta svaren. Eftersom pedagogerna svar vid ett flertal tillfällen gick in i varandra skedde detta urval efter noga granskning av transkriberingen av deras svar.

### 4.1 Syn på bildskapande

Hela vår inre individ måste få ett uttryck. [...] Bildskapandet blir personligt, det blir individuellt och det är alltid jag som har rätt på mitt papper, det kan ingen annan komma åt, det är mitt uttryck. Det vill man ju stärka barnen i (Birgitta).

Att bildskapandet är ett sätt att uttrycka sig på, ansåg de flesta pedagogerna (Anders, Ann, Daniella och Doris). Anders menade även att barnet har rätt till sin egen bild, sitt eget uttryck och den som påstår något annat, kränker barnet. Bildskapandet sågs även som ett sätt att stimulera och referera till tidigare upplevelser (Cecilia och Anders) och få utlopp för fantasi och kreativitet (Beatrice och Doris). Men bildskapandet öppnar även upp för gruppgemenskapen, det är ett medel för att svetsa samman gruppen, menade Beatrice. Bildskapandet innebär även frihet, tyckte Birgitta. Frihet i val av material och att få skapa vad man vill, hur man vill. På så sätt blir bildskapandet personligt och individstärkande genom att man alltid har rätt på sitt eget papper, vilket även Doris ansåg: "Skapandet överhuvudtaget visar ju en del av din personlighet. Så det kan ju aldrig bli rätt eller fel" (Doris). Anders tyckte att man som pedagog måste lägga undan sina egna erfarenheter och synsätt för att kunna påverka barnen på ett bra sätt, där barnens egna tankar stimuleras, bildskapandet ska utgå ifrån barnen och inte pedagogens tankar. Han menade att man som pedagog lätt kunde hämma barnets bildskapande och önskade att han skulle vara en pedagog som stöttade och möjliggjorde istället. Catrin menade att bildskapandet lockar till lust medan Ann såg bildskapandet som ett stöd i lärandet. Daniella tryckte på att alla kan rita och att det inte finns några rätt eller fel i skapande och Cecilia menade att bildskapande är att få uppleva konst. Catrin poängterade att hon försökte se till processen istället för produkten, menade hon.

### 4.2 Pedagogers samarbete

Alla pedagoger ansåg att det fanns ett samarbete kring bildskapande genom delade idéer och Ann, Catrin, Daniella och Doris menade att detta var mest synligt i temaarbeten. Cecilia menade att man genom gemensamma idéer kan arbeta ämnesintegrerat. Det är viktigt att hålla samma tråd och ha en gemensam punkt att utgå ifrån menade Anders och Ann. Flera av pedagogerna (Catrin, Daniella och Doris) uttryckte att det var självklart att temaarbeten och övriga arbeten kunde få ha olika uttryck beroende på barnens ålder. Beatrice tog upp fördelen med att pedagoger har olika inriktningar eftersom barnen då får arbeta med personer som har mer kunskap inom olika områden. Detta utgjorde också en positiv fördel för pedagogerna på arbetsplatsen, då det resulterar i ett meningsfullt erfarenhets- och kunskapsutbyte.

### 4.3 Användning av bildskapande

Av pedagogernas svar kan man dra slutsatsen att alla försöker använda bildskapande på olika sätt. Vissa lade mer fokus på bildskapandet än andra. Vissa hade precis börjat använda sig av bildskapande och andra hade ett sedan länge uttänkt arbetssätt. Flera av pedagogerna (Ann,

Birgitta och Catrin) beskrev att bildskapande används både fritt och planerat, medan Beatrice berättade att de i hennes verksamhet inte arbetar kring styrda aktiviteter eller planerade teman. Ann, Beatrice och Doris uttryckte att barnens intressen och fantasi var viktigt att utgå ifrån, att fånga barnen här och nu och deras spontana uttryck. Birgitta menade även att man som pedagog bland annat ska fungera som inspiratör, där hon uttryckte att hon ger barnen de material som de behöver för att utveckla sitt skapande. Hon ansåg att inget sätt är fel sätt så länge barnen testar och skapar själv och finner lusten i att skapa och uttrycka sig. Hon såg därför kopiering, rita av och kalkera som godtagbara tekniker att använda sig av. Många av pedagogerna (Ann, Beatrice och Catrin) uttalade också att det arbetades med många olika sorters material och Birgitta och Ann uttryckte att det satsats på att få in konstnärer i verksamheten. Daniella menade att bildskapande ibland används som återkoppling och reflektion till upplevelser och att barnens arbeten används i dokumentation till t.ex. individuella utvecklingsplaner. Catrin beskrev att hon upplever deras bildskapande som både årstidsrelaterat och väderrelaterat då de arbetar mer flitigt med skapande verksamhet när vädret inte tillåter mycket utevistelse. Cecilia fokuserade bildskapande som ett redskap för språkutveckling. Ann var den enda som tog upp betydelsen av målen i förskolans läroplan när hon pratade om hur bildskapandet används i verksamheten. Anders poängterade att han som vuxen har en viss makt:

Jag kan göra miljöer där det inte finns skapande över huvudtaget. Den makten har jag. Och det är ju det som är så hemskt. Och jag har ju lika mycket makt åt andra hållet: att bygga miljöer där kreativitet och skapande blir en del (Anders).

## 4.4 Syften med bildskapande

Anders ansåg att ett syfte med bildskapandet är att barnen ska få uttrycka och bearbeta känslor och han menade att det i sin tur stärker jaguppfattningen medan Doris, Beatrice och Birgitta ansåg att det stärker självkänslan. Birgitta menade vidare att en starkare självkänsla inom bilden leder till starkare självkänsla på andra områden. Catrin menade att det handlar om att väcka lusten hos barnen och låta dem pröva olika material och tekniker, vilket även Doris påpekade. Barnen ska få uttrycka sig på så många olika sätt som möjligt, tyckte Daniella, medan Cecilia menade att barnen ska få skapa och uttrycka sig utifrån upplevelser och erfarenheter de hämtat från planerade aktiviteter, som en form av bearbetning och reflektion. Hon menade att det då blir en röd tråd för barnen som länkar ihop olika ämnen. Hon menade även att bildskapandet handlar om att utveckla och utmana fantasin, vilket också Beatrice tyckte. Hon ansåg att fantasin ska ligga i fokus eftersom det leder till fakta och kreativitet. Birgitta menade att bildskapandet är ett sätt för barnet att använda andra hjärnhalvan (höger) och utveckla sin kreativitet. Detta betraktade Anders som en nödvändighet för att vårt samhälle ska kunna utvecklas och menade att kreativa och skapande människor kommer att behövas i framtiden. Anders talade även om barns bekräftelsebehov och menade att bildskapandet kan stilla detta behov genom att barns alster visas upp, vilket även Beatrice menade. Hon ansåg att deras verksamhet i stor utsträckning handlar om att låta barnen och deras skapande hamna i centrum, dels för att bekräfta barnen, dels för att göra dem delaktiga i verksamheten.

Arbetet i förskolan ska utgå från barnens intresse, ansåg Beatrice, vilket är en utav anledningarna till varför hon helst inte arbetar utifrån planerade temaarbeten eftersom det arbetssättet går ut på att *väcka* ett intresse hos barnen, snarare än att *utgå* från dem. Ann däremot såg bildskapandet som ett nödvändigt komplement till temaarbetet där barns inflytande är angeläget. Doris talade om nödvändigheten med spontanitet i bildskapandet. Hon ansåg att det ska vara fritt utan krav på prestation, de ska få känna sig trygga i det de gör.

Anders lyfte bildskapandet som en utvecklingsprocess och menade att det är viktigt att barnen får gå igenom vissa faser där de lär sig och utvecklas. Han menade att man i allt skapande man tar sig för så börjar man på ett klotterstadium. Doris framhöll även att det är viktigt att barnen själva får följa sin utveckling. Anders såg förskolan som ett komplement till hemmet och menade att man måste försöka erbjuda barnen de delar som de inte nödvändigtvis får hemma och han menade att just det kreativa inte får så stort utrymme där. Catrin påpekade även det när hon talade om att barn har olika erfarenheter av bildskapandet beroende på föräldrarnas syn och erfarenheter av det. I hennes fall handlade det om att hon i sin verksamhet möter en stor etnisk mångfald där barnen kommer till förskolan med olika erfarenheter. Beatrice påpekade även att bildskapandet används som ett medel i språkutvecklingen. I hennes verksamhet får barnen berätta utifrån sina bilder och på det sättet utveckla sitt språk. Anders såg även bildskapandet som en träning av det motoriska och Beatrice och Birgitta såg bildskapandet som ett led till socialisering. Cecilia hade upplevt att pedagoger kanske inte alltid har ett syfte med bildskapande: "Men jag har en uppfattning om att bild förekommer ofta men att det inte alltid sker meningsfullt. Inte alltid finns det en riktig tanke bakom" (Cecilia). Något som även Daniella påpekade. Hon menade att syftet med bildskapandet inte alltid är så uttänkt i deras verksamhet, mest för att barnen inte behöver sporras till att skapa, det sker hela tiden på deras eget initiativ. Men hon menade även att "det [bildskapandet] ger väl egentligen ganska mycket mer än vad man tror eller tänker" (Daniella) och Catrin sa att "man jobbar ju mycket omedvetet med skapande egentligen". Daniella berättade även om ett utvecklingsarbete som hon och hennes kollegor ( däribland Doris) nyligen hade påbörjat. Projektet skulle gå ut på att göra verksamheten Reggio Emilia-inspirerad och hon menade att bildskapandet i och med det skulle bli mer målmedvetet.

## 4.5 Synlig utveckling

Beatrice och Birgitta kunde beskriva konkret och detaljerat vad de tyckte sig se för utveckling hos barnen tack vare bildskapande. De kunde se att barnen blivit mer kreativa, kunde hitta fungerande lösningar, fick öppna sinnen, hade fått ett bredare skapande och en känsla för färg och form. "Kreativa, jag tror man blir kreativa över huvudtaget i sitt tänkande och så där när man får möjlighet att skapa" (Beatrice). De andra pedagogerna beskrev synlig utveckling hos barnen dels mer övergripande, som att de vågade mer (Anders), var stolta över vad de skapat (Daniella) och hade fått bättre självkänsla (Doris), men nämnde också att de tyckte att de kunde se utveckling i barnens bilder (Ann och Doris). Doris menade att trygghet är nödvändigt för att kunna utvecklas. Ann, Catrin och Daniella hänvisade till att de i gjord dokumentation kunde se att barnen ritade och målade mer förståeligt ju äldre de blivit. Att barnen själva kunde titta i sina portfoliopärmar och se sina framsteg menade Daniella är en viktig del i barnens utveckling.

## 4.6 Uppmuntran till bildskapande

Anders, Ann, Beatrice, Birgitta och Cecilia menade att de uppmuntrar bildskapande i den fria leken medan Catrin, Daniella och Doris inte kunde säga att de aktivt gör det men menade att det alltid finns möjlighet till bildskapande. Anders berättade att han alltid finns där barnen är, gärna på golvet med dem, och försöker stimulera barnen i den aktivitet som de väljer att göra. Att man ibland måste dela upp barnen i mindre grupper i olika rum menade Ann stundom kunde vara en anledning till att ateljéarbete och bildskapande aktiviteter uppmuntras. Men hon menade också att ateljén är välanvänd och aldrig står tom, vare sig man uppmuntrar barnen att använda den eller inte. Beatrice, Birgitta och Cecilia beskrev att de uppmuntrar och hjälper barnen att utveckla sina idéer i bildskapande och ger dem de verktyg de behöver för

att göra det. Bildskapandet fungerar som en mötesplats i den fria leken och mynnar ofta ut i andra lekar menade Birgitta. Bildskapande kan även fungera som ett avbrott i en lek som spårat ur ansåg Doris.

## 4.7 Resurser

Alla pedagogerna såg sina verksamheter som välutrustade när det kommer till olika material, alltså verksamheter med stora valmöjligheter. De var även eniga om att vissa förbättringar behövdes för att bildskapandet skulle få en mer framträdande roll i verksamheten. Behovet av förbättring rörde bland annat förskolornas lokaler, där Anders, Catrin, Cecilia, Daniella och Doris saknade en ateljé eller motsvarande. Vidare saknade Ann och Doris en möjlighet till fortbildning inom bildpedagogik. Beatrice önskade mer planeringstid för den skapande verksamheten. Doris saknade ett samarbete med en konstnär men skulle gärna se att en sådan person fanns att tillgå i verksamheten. Birgitta som redan har ett samarbete med konstnärer och liknande, hade gärna sett ett djupare samarbete med dem eftersom hon kände sig osäkra i sin egen bildframställning. I Anns verksamhet finns ett samarbete med en person som vid några tillfällen målar akvarell med barnen. Ann hade dock gärna sett att det anställdes någon i verksamheten som kunde fungera som en ateljérista. Ann uttryckte avsaknaden av möjlighet till fortbildning inom bildpedagogik:

Och så skulle man behöva, med jämna mellanrum, lite utbildning i bildskapande. Vad man kan göra, hur ska vi tänka, vad kan bilden stå för, hur tar vi till vara på deras verk och hur jobbar man med bilden för att komma vidare alltså? (Ann).

## 5. Slutdiskussion

### 5.1 Från mekaniskt inövande till estetisk insikt

Man insåg tidigt i historien att konsten uttrycker något som inte kan uttryckas med vanliga ord (Malmström, 2006, s. 81). Den estetiska verksamheten har länge varit av betydelse men synen på den bildskapande verksamheten och hur den ska bedrivas har förändrats. Från att barns bilder, som skulle ha ett naturtroget uttryck, lärdes ut av en lärare/mästare under drillliknande förhållanden (Lindahl, 1998, s. 17-19), till att barnets personliga uttryck i ett fritt skapande skulle eftersträvas i en praktik som utgår från barnet (Lindahl, 1998, s. 30, 34; Bendroth Karlsson, 1998, s. 35; Löfstedt, 2004, s. 17-19; mfl). Idag ifrågasätter man det fria skapandet (jmf Aronsson, 1997, s. 23) och vi skulle vilja påstå att man till viss del gått tillbaka till det naturtroga uttrycket, eller kanske att man egentligen aldrig riktigt gått ifrån det. Avbilden av verkligheten tycker vi verkar ha förenats med ett fritt skapande. Den forskning vi i detta arbete lutar oss mot pekar dels på att, pedagoger förenar det fria skapandet med det naturtroga då de låter barnen skapa som de vill men ändå förespråkar ett verklighetstroget bildresultat utifrån deras egna tänka mål, det blir en krock där processen är fri men produkten styrd, och dels för att barn i sig själv eftersträvar det naturtroga resultatet. Vi tycker att dagens bildskapande bör handla om att förena det yttre med det inre, där det yttre är det verklighetstroga och det inre är det personliga skapandet. Vid ett förenande av dessa två hittar barnet ett eget uttryck som är förenligt med dess personlighet och då kan barnet uppnå en estetisk insikt.

Vår tolkning av *estetisk insikt* är att man kan koppla samman den inre världen, ens tankar och känslor, med den yttre världen, ens omgivning, och se förhållandet och samspelet där emellan. Paulsen (1996) beskriver detta begrepp mer ingående (se vårt kap. *Den yttre och inre världen*). Att förena de båda världarna genom övningar i bildspråk är något som bl.a. Reggio Emilia-pedagogiken förespråkar. Det måste vara en balans emellan dem. Om ett barn i estetiska aktiviteter får tänka, känna och reflektera kan denna estetiska insikt infinna sig (Paulsen, 1996, s. 78-79). Vi menar att denna estetiska insikt kan uppstå både i planerad aktivitet och i barns mer personliga, fria skapande. I sådant skapande kan barn själva koppla den inre med den yttre världen, genom att ta till sig något från omgivningen och göra det till sitt eget i ett uttryck. Genom våra intervjuresultat upplever vi att pedagogerna i planerade aktiviteter på ett visst sätt förenar den yttre och inre världen genom att använda bildskapandet som reflektion, en återkoppling av upplevelser och erfarenheter. Men vi tycker att detta blir mer ett intryck som uttrycks, snarare än att barnets egna känslor förenas fritt med omgivningen, vilket vi tycker är förutsättningen för att uppnå estetisk insikt.

Vi vill koppla den estetiska insikten med Ross som menar att en människas inre värld behöver komma till uttryck (se vårt kap. *Intellektuella och fysiska redskap*; Bendroth Karlsson, 1998, s. 44). Han förklarar med en modell för estetisk verksamhet hur det kan gå till. I mötet med omgivningen uppstår någon sorts känsla eller upplevelse. Den känslan eller upplevelsen väcks till liv och vill bli till ett uttryck i någon sorts form. För det behövs ett medium, som kan skapa formen. Den färdiga formen föder i sin tur en ny känsla eller ny upplevelse och modellen börjar om från början. I och med det så menar vi att Ross modell även kan ses som en spiral, som är ändlös om man fortsätter att uttrycka sin inre värld. Det handlar återigen om den inre och yttre världens påverkan på och av varandra. Vi tror att man till slut fylls av intryck och känslor om man inte får utlopp för dem. En av våra informanter, Anders, menar



att man måste uttrycka sina känslor för ens psykiska välmående, vilket vi håller med om. Man skulle kunna likna det vid ett kärl som tillslut fylls till bredden om man inte pö om pö tappar av innehåll.

Vi tror att med Ross modell (beskriven i Bendroth Karlsson, 1998, s. 44) i bakhuvudet kan man som pedagog på ett lättare sätt förstå en skapandeprocess. Av de pedagoger vi intervjuat tycker vi att man kan se att det är några som vet hur de ska arbeta för att ge barns skapande en möjlighet att ingå i en spiral där skapandet handlar om den yttre världens påverkan och den inres behov av uttryck. Andra av pedagogerna hade även de tankar om mål som de ville uppnå med barnens bildskapande, men som vi tycker de verkar ha svårigheter med att veta hur de ska förverkliga. Detta anser vi understryker vår problemformulering.

## 5.2 Pedagogens kunskaper

Bendroth Karlsson (1998) menar att pedagoger kan ha svårt att veta hur de ska ta sig fram till målet som de har med bildskapande. Det är i kunskap om redskapen det brister, både de intellektuella, som syftar till tänkande, synsätt och reflektion, och de fysiska, som handlar om teknik och material (s. 179). Flera av våra intervjuade pedagoger uttryckte att de kände sig osäkra i sitt eget skapande och därför gärna hade sett mer utbildning i området. Vi har upplevt, under bl.a. verksamhetsförlagd utbildning, att pedagogers osäkerhet för sitt eget bildskapande är en styrande faktor som kan begränsa barnens bildskapande. Aronsson (1997) menar att barn kan gå utanför invanda schabloner om de presenteras för nya verktyg att använda i sitt bildskapande. Att ta till sig ett nytt redskap kan kallas appropriering. Detta innebär att man gör något till sitt eget, att man införlivar något som blir ett nytt redskap för en (s. 241). Vi tror som Bendroth Karlsson (1998) att man genom en öppen dialog, som vi anser baseras på kunskap om intellektuella redskap, mellan pedagog och barn kan skapa en gemensam mening kring skapandet (s. 217). Malmström (2006) anser att pedagogernas mentalitet och deras förhållningssätt till verksamheten överförs till barnen. Barnen blir duktiga på att skapa mening i sitt liv om deras skapande verk blir föremål för en medveten dialog, där pedagogen vet vad som är viktigt att lyfta och där man även tror på barnens uttryck (s. 53).

Vi tror att det är ett vanligt problem vid bildskapande aktiviteter att pedagoger ofta kombinerar den expressiva teorin med den mimetiska. Vi tycker detta är motsägelsefullt, eftersom man då ger barnen frihet att skapa som de vill och kan (expressivt) men kräver samtidigt ett naturtroget resultat (mimetiskt) som står i relation med pedagogens tänkta mål. Detta tror vi lätt kan hända om man som pedagog inte har kunskap om och redskap för bildframställningsprocessen och inte förstår syftet med bildskapande. Vi menar även att det är en förutsättning att den omgivande attityden är tillåtande och öppen för att barn ska våga vara skapande. Mod att skapa kräver kunskap och erfarenhet hos pedagog och barn (Bendroth Karlsson, 1998, s. 218).

Löf Eriksson (1978) menar att det är viktigt att som vuxen vara djärv och ge sig in i områden som man kanske inte känner till fullständigt, i bildskapandet med barn. Man ska våga experimentera utan facit (s. 27). Att vara medundrare, medlekare och samtalspartner är bra roller att ikläda sig som pedagog i bildskapande aktiviteter med barn, anser vi (Paulsen, 1996, s. 61). Man kan jämföra detta med Reggio Emilia-pedagogiken, där ateljéristans roll är att vara: medforskare, utmanare, bevittnare och bekräftare (Häikiö, 2007, s. 275). Birgitta, en av informanterna, menade även att hon som pedagog försöker fungera som barnens inspiratör som tillhandahåller de material som barnet behöver för att utveckla sitt skapande arbete.

Enligt Lowenfelds stadieteorier bör pedagogen fungera som den uppmuntrande och stödjande betraktaren. Detta eftersom en av utgångspunkterna i hans teori är att barns bildskapande sker på deras eget initiativ och i deras egen takt, något som man som pedagog inte kan påverka menar han (Löfstedt, 2004 s. 15-16). Vi håller med Lowenfeld om att man som pedagog ska vara uppmuntrande och stödjande i barns arbete. Till skillnad från Lowenfeld tror vi att man faktiskt kan påverka barnets utvecklingstakt genom att man som pedagog lägger utmaningar i barnets potentiella utvecklingsnivå (Vygotskij, 2003, s. 38-39). Det förutsätter att man har den sortens kännedom om barnet. Enligt vår erfarenhet är det lättare att kartlägga vart barnet är i sin utveckling vid det givna tillfället än att hitta rätt utvecklingsmöjlighet. Detta ser vi som en svårighet i det pedagogiska arbetet, då man lätt kan lägga sig på fel nivå så att man gör det för svårt eller för enkelt för barnet och att det därmed tappar intresse.

### 5.3 Repertoarer framför stadier

Änggård (2005) framhåller Wolf och Perry som kritiserar stadietänkandets linjära utformning som utgår från en punkt och slutar vid en annan och där man vid avslutat stadie lägger det stadiet bakom sig. De vill hellre se det som att man har med sig alla sina erövrade bildkunskaper som i en repertoar. De menar att stadieteorin inte är applicerbar på alla barns bildutveckling eftersom man i olika kulturer har olika bildideal. En repertoarmodell är däremot tillämpbar på alla bildideal (s. 12-13). Bachtins genreteori liknar tanken av en bildrepertoar. Barn kan plocka fram och välja att använda sig av olika typer av genrer beroende på vad bilden ska ha för funktion. En genre påverkas av innehåll och komposition (Änggård, 2005 kap. *repertoarmodeller*). Vi har ute i förskolors verksamheter sett hur barns bilder följer olika stadier, men kan hålla med om att stadieteorin inte är ett hållbart sätt att följa barns bildutveckling där man har andra bildideal. Därför tycker vi att genrer- och repertoartänkandet är ett bra betraktelsesätt. Med vårt västerländska bildideal tycker vi att genrer och repertoarer kan vara ett fungerande komplement till andra sätt att se på barns bildutveckling, där man som pedagog finns med för att hjälpa barnet att utvidga sin repertoar.

Några pedagoger pratade vid våra intervjuer om bildmässig utveckling som de tyckte sig se hos barnen. Det de fokuserade var att barnens bilder förändrats med åldern. De kopplade inte detta till någon teoretisk tanke och även om det bara är ett antagande från vår sida så tror vi att dessa informanter inte vet hur man kan tänka varken kring stadieteorin eller kring applicering av genrer- och repertoartänkande i praktiken. Ett undantag är Anders som nämner att allt skapande börjar på ett klotterstadie, som ett första stadie på en fortsatt utveckling.

### 5.4 Kreativitet och fantasi

Vygotskij (2003) påpekar kreativiteten och dess betydelse för utvecklandet av nya idéer. Han menar även att kreativiteten är central för att människan ska kunna anpassa sig till framtiden (s. 11, 13). Vi håller med Vygotskij och anser att kreativiteten är en av framtidens grundpelare. Om människan inte skulle vara kreativ, var skulle vi då vara i utvecklingen? Kreativiteten behövs för att framtiden och människan med den ska utvecklas och för att det samhälle som vi lever i ska förändras till det bättre. Men kreativiteten lever inte av sig själv, vi tror att den måste stimuleras. Kreativiteten måste få ta form i en mänsklig tanke som leder till en handling eller ett uttryck. Den måste få ett naturligt fäste i människans väsen och vi tror att bildskapandet (och andra estetiska uttrycksformer) kan hjälpa barn att utvecklas till kreativa människor. Rasmusson (2007, s. 20) anser att kreativitet föder mer kreativitet vilket vi vill koppla till Ross modell som vi ser som en spiral och menar att man även kan se kreativiteten som en del i en sådan spiral (Bendroth Karlsson, 1998, s. 44). Pedagogerna vi

intervjuat uttryckte även de bildskapandets betydelse för kreativiteten. Beatrice menade att fantasin bör ligga i fokus eftersom det bland annat leder till kreativitet, Doris menade att det handlar om att få utlopp för sin fantasi och kreativitet och Birgitta talade om att bildskapande över lag leder till en kreativ utveckling.

Vygotskij (2003) menar att människan är en framtidsfokuserad varelse och detta beror på vår kreativa aktivitet. Han menar att vi redan i oss själva är kreativa men att vi behöver erfarenheter för att utveckla denna kreativitet och det är pedagogens roll att se till att barn får dessa erfarenheter så att barnen blir mer idérika och får utlopp för sin kreativitet i handlingar och uttryck (s. 19-20). Pedagog Anders berättade i intervjun att han ser kreativitet som en nödvändighet för att vårt samhälle ska kunna utvecklas och menade vidare att skapande människor kommer att behövas för att hjälpa till i utvecklingen av vårt samhälle. Det Anders säger kan jämföras med Barnes (2004) som även han menar att kreativitet är en förutsättning för att samhället utvecklas, vilket även vi tror. Vidare säger Barnes att det därför är märkligt att det inte ägnas mer uppmärksamhet åt kreativitet i skolan (s. 19), något som vi kan hålla med om. Kreativitet kan yttra sig på många olika vis och vår åsikt är att inget sätt är ett dåligt sätt så länge idériken utvecklas och stimuleras. Kreativitet är något som skapar något nytt och kan uttryckas både intellektuellt, själsligt och kroppsligt (jmf Vygotskij, 2003, s. 11). Vi anser att den estetiska kreativiteten har aspekter som kan ge uttryck för det personliga, där ens inre kommer till form. Denna idériken tror vi även kan vara abstrakt och ändå vara ett uttryck för det kreativa. Att skolan ägnar sig åt vissa kreativa aktiviteter kan nog de flesta hålla med om, men ju högre upp i åldrarna man kommer, desto mindre plats, misstänker vi av egna erfarenheter, att framför allt den estetiska kreativiteten får (jmf Barnes, 2004, s. 19). Vi anser att den i förskolan får en mer tydlig roll, även om den inte används fullt så medvetet som den skulle kunna göra, men att man sedan i skolan inte använder den estetiska aktiviteten lika tydligt. Detta menar vi kan bidra till att barn som börjar skolan därför har svårt att anpassa sig till ett annat tänkande och användande kring kreativitet. Vi tycker att skolan bör fokusera mer på estetisk kreativitet eftersom det redan är något som är välkänt för barn.

Fantasi och kreativitet går ofta hand i hand. För att få utlopp för kreativiteten krävs fantasi och för att utveckla sin fantasi krävs kreativitet, anser vi. Fantasin utvecklas genom erfarenheter, det är ifrån upplevelser och intryck man hämtar det som blir fantasifulla uttryck. Vygotskij (2003) påpekar att fantasi inte ska förknippas med något negativt eller som något utan betydelse, utan ska snarare ses som mångfalden i erfarenheter (s. 17, 19). Ju mer erfarenhet man har desto mer fantasi. Piaget (1968) menar även att barnet kompletterar verkligheten med fantasi (s. 31). Ann, Beatrice och Doris menade i intervjun att man, i den planerade aktiviteten, som pedagog ska försöka utgå från barnets fantasi och fånga dem där de är. Cecilia och Beatrice menade även att bildskapandet handlar om att utveckla och utmana fantasin. Vi håller med pedagogerna och menar vidare att man måste hjälpa barn att få nya erfarenheter så att deras fantasi utvecklas och genom det tror vi att de lättare kan uttrycka sig, vilket leder till att barnen blir mer kreativa i sitt skapande.

## 5.5 Bildskapandets intelligens

Vi tror att den estetiska verksamheten många gånger kommer i andra hand bland skolans ämnen, där de mer teoretiska ämnena har högre status och ett mervärde för lärare (jmf Paulsen, 1996, s. 10). Vi ser detta som ett problem eftersom de estetiska ämnena kan ge mycket kunskap och hjälpa till att utveckla varje enskild individ. Vi tror att svenska förskolor i dag i regel ser bildskapandet som en självklar del av verksamheten men att pedagogerna inte är medvetna om vad bildskapandet faktiskt har att erbjuda och hur det kan bidra till barns

utveckling. Vi anser därför att detta gör att både förskola och skola undergräver bildskapandets och de estetiska ämnenas intelligens. Barnes (2004) menar att pedagoger ofta kopplar bildskapandet till att det ger övning i motoriken och att barns lust att skapa tas för givet, vilket han menar är att begränsa. Barn övar sin motorik i allt de gör och det genuina intresset barn har för bildskapande är något som varje pedagog bör ta till vara på, menar han (s. 12). Anders säger i vår intervju att han tror att bildskapandet kan fungera som en bra träning för motoriken. Vi anser att man ju inte kan komma ifrån att man i bildskapande övar sin motorik, men vill trycka på att vi, som Barnes, tycker att man inte får se detta som ett syfte framför de mer huvudsakliga syftena som handlar om att bilda, utveckla och berika. Vi vill dock påpeka att vi tycker att det kan vara positivt att ta bildskapandet till hjälp för att öva motorik, om detta är syftet. Paulsen (1996) menar att de estetiska aktiviteterna lätt kan ses som enbart terapeutiska ämnen som fungerar som en paus från de andra ämnena (s. 10). Den skapande verksamheten innehåller dock både ett rationellt och resonerande arbete som både hon och Bendroth Karlsson (1998, s. 216) anser att många pedagoger inte har tilltro till (Paulsen, 1996, s.10). Att inte skilja på vetenskap och konst eller kropp och själ anser man inom Reggio Emilia-pedagogiken vara viktigt (Gedin & Sjöblom, 1995 s. 100). Paulsen (1996) menar även att estetiska ämnen i positiv bemärkelse kan verka terapeutiskt genom att tidigare upplevelser, tankar och känslor uttrycks (s. 59). Vilket även pedagogerna framhöll i intervjuerna som en av bildskapandets goda egenskaper. Även vi tycker att en av de många egenskaper som innefattas i estetiska ämnen kan vara den terapeutiska.

Många av de pedagoger som vi intervjuade berättade att de gärna arbetar tematiskt, vilket vi själva utifrån erfarenhet tycker är ett givande arbetssätt. Vi tror dock att det är lätt att man som pedagog bara tar till bildskapande som ett komplement för att synliggöra andra aktivitetens budskap, vi tycker att man borde kunna vända på det så att bildskapandet är det som hamnar i fokus. Att man istället för att fokusera på de estetiska kvaliteterna när man integrerar temaarbete och bildskapande menar Skoog (1998) att instrumentella syften kan låtas ta överhanden, som samarbete och inhämtande av ett förutbestämt kunskapsstoff (s. 83).

## **5.6 Samspel mellan pedagog och barn**

Vi anser att man genom att lämna ett barn för att lära sig på egen hand kan stjäla snarare än att hjälpa, men den traditionella synen på konstvetenskap, där det originella och individuella värderas högst, har bidragit till att det har blivit tabubelagt för vuxna att lägga sig i barns bilder. Vuxna är rädda att hindra barnets bildskapande (Änggård, 2006, s. 162). Om man jämför med utvecklingen av andra uttryckssätt, t.ex. skriftspråket, tycker vi att det skulle vara underligt att lämna ett barn att försöka lista ut de koderna helt på egen hand. Anders, en av våra informanter, yttrade flera gånger att han hoppades att han inte hämmade barnen i sitt skapande utan snarare kunde stötta dem. Vi kunde förstå att det var en stark önskan hos honom, att inte vara hämmande, men att han ändå höll sig nära barnen och försökte hjälpa dem. Att som pedagog t.ex. vara barnets: mentor, inspiratör, medforskare och samtalspartner tror vi är ett bättre val för barns utveckling och då även i bildskapande. Vi menar som Änggård (2006) att det är av betydelse att man som pedagog ”styr” vissa bildaktiviteter eftersom man då kan göra barn uppmärksamma på t.ex. användbara redskap som de annars inte skulle ha upptäckt (s. 163). Vi anser att det är viktigt att barn till viss del får chans att skapa friare utifrån sin personlighet, utan påverkan från en pedagog. Inte att de ska lämnas ensamma utan att de ska få möjlighet att välja själv, även i en planerad aktivitet.

Ett sociokulturellt perspektiv på barns lärande innebär att de lär sig i samspel med andra. Vilket måste betraktas som ett vedertaget perspektiv i dagens skola och förskola samt i

lärarutbildningen. Så det är inte bara pedagoger som påverkar barnen i deras bildskapande utan det sker också en ömsesidig påverkan barn emellan. Beatrice, en av informanterna, menade att bildskapandet öppnar upp för gruppgemenskap. Genom den gemenskap som bildas mellan barn, där det även bildas en kamratkultur, kan man lära sig av varandra. Vygotskijs proximala utvecklingszon handlar om hur barn kan lära sig av en mer kompetent person, t.ex. en kamrat som kommit längre (i Löfstedt, 2004).

Ett sätt av bildframställning som det är tvistade åsikter om är härmning och kopiering. Read menar att det personliga uttrycket ska ge synlig form åt känslor i bild och att barn som härmar inte kan göra det (Änggård, 2006, s. 155). Även Barnes (2004) motsätter sig härmning och kopiering. Vi har båda tidigare lärt oss att härma och kopiera är att fuska, men har numera åsikten om att det kan tillföra flera saker för barnet. Enligt Wilson och Wilson så blir de barn som lånar och kopierar från andra de mest produktiva och resultatrika i sitt bildskapande (Löfstedt, 2004, s. 33-34). Vi tror att härma, kopiera och kalkera kan hjälpa barnet att hitta sitt personliga uttryck. Att man även får känna att man "kan" tror vi är en viktig känsla som kan uppstå från härmning och kopiering. Och det i sin tur tror vi leder till att man får bättre självförtroende som gör att man har lust att fortsätta skapa. Vid våra intervjuer uttryckte Doris att trygghet är nödvändigt för att kunna utvecklas och Birgitta menade vidare att en starkare självkänsla inom bilden leder till starkare självkänsla på andra områden. Birgitta uttryckte även att hon ansåg kopiering, rita av och kalkera som godtagbara tekniker att använda sig av så länge barnen testar, skapar själv och finner lust i det. Vi menar även att härmning och kopiering resulterar i tillhörighet i en kamratkultur. Änggård (2006) menar att man måste möta barn i deras egen bildkultur och utnyttja barns egna strategier för att nå dem (s. 163). Vi tycker dock att det är viktigt att barn inte stannar vid att kopiera och härma utan bör hjälpas vidare till sitt eget uttryck.

Att barn vill framställa "fina" och föreställande bilder tror vi hör ihop med yttre påverkan. Barn idag får redan tidigt lär sig att det är bättre att vara stor än liten, att det som de ska kämpa för är att utvecklas och lära sig saker. Att då välja ett barnsligt uttryck skulle medföra att man som barn är oduglig menar James (Änggård, 2005, s. 200). Att pedagoger ställer frågan om vad barns bilder föreställer tror vi också kan ha en inverkan på barns bildval. Att fråga vad barnet ritat framställer flera av våra intervjuade pedagoger som något de tror är ett bra sätt att samtala om barns bilder. Vi, å andra sidan, skulle nog hellre välja att samtala med barn om deras bilder genom att be barnet berätta om sin bild eller fråga vad de hade för tanke när de började med bilden. Detta för att inte låsa barnen vid att det måste föreställa något och för att få dem att ge mer målande svar som de själva bestämmer över. Det kan mycket väl vara så att man som pedagog och vuxen gör att barn som är viljekraftiga och framåt i sitt bildskapande upphör att synas med sitt sätt att ta emot, värderar och bedöma deras bilder menar Lööf Eriksson (1978, s. 8). Vi tror att man genom att uppmuntra barns personliga uppfattningar kan få dem att synas.

Vi anser att det inte finns något som är rätt eller fel i ett barns bilduttryck och det känns väldiskuterat på förskolor idag. Doris menade i intervjun att skapandet visar en del av barnets personlighet och att det ju då aldrig kan bli rätt eller fel. Read menar att barn måste få äga sitt uttryck och rätten till det (Eva Skoog, 1998 s. 82). I intervjun med Anders uttryckte han att han tycker att det faktiskt handlar om värdegrunden, att man kränker barnet om man inte ger det rätt till sitt eget uttryck. Vi vill trycka på att det är av största vikt att göra barn införstådda med att deras uppfattning är rätt.

Något som blir som en krock är att barn strävar efter det ”fina” och föreställande, som blir ett outtalat skönhetsideal eftersom det är genom sådana bilder som samhället ger dem intryck, medan pedagoger går efter konstvetenskapens traditionella syn, där det som inte är individuellt och originellt förkastas. Vi kan se att detta gör klyftan mellan barns och vuxnas bildkulturer väldigt stor. Något som vi tror kan hjälpa till att minska klyftan kan vara att man som pedagog visar barnen att man kan åstadkomma vackra bilder utan ett föreställande innehåll (jmf Änggård, 2006, s. 160). Det krävs alltså inte en stor motorisk skicklighet eller övning, utan gör att alla kan vara med på lika villkor. Änggård (2006) ser dessa aktiviteter som ett sätt för barn att kunna nå ett tillstånd av självförödmjukelse där barnen på ett nytt sätt kan bli uppslukade av sitt skapande (s. 160). Att kunna göra detta anser vi är beroende av att man som pedagog har kunskap om intellektuella och fysiska redskap som de kan hjälpa barnen att appropriera.

För Beatrice och Birgitta är processen det viktiga i bildskapande, något som inte uttalas i klarhet i intervjun men som vi tycker indikeras i övriga svar. Catrin uttryckte däremot att hon försökte se till processen istället för produkten. Vi kan dock se, i frågan om vad pedagogerna kan se för märkbar utveckling hos barnen tack vare bildskapande, att flera pedagoger endast kopplade märkbar utveckling till hur bilderna som barnet producerat såg ut. Vi anser att process och produkt går hand i hand. För oss är processen alltid viktigast men vi ser även ett intresse i produkten eftersom den är ett resultat av processen. Detta även om man ibland kan bortse från produkten om processen är det primära, som t.ex. vid experimenterande av material. Man kan få förståelse för barnet som person och för barnets intentioner genom att tillsammans med barnet granska bilden och samtala om processen, vilket även Malmström (2006) styrker (s. 14). Vi tycker även att barnet måste få ha rätt till att vara stolt över sin produkt eftersom det oftast är just produkten barnet strävar efter i sitt bildskapande, samtidigt tycker vi att det är lika viktigt att framhäva processen för barnet och visa att den kan vara som en upptäcktsresa. Paulsen (1996) menar att processen säger något om vad som sker hos barnet under själva skapandet (s. 50). Därför anser vi att barnet behöver få bli medvetet om sin process och utveckling.

## **5.7 Bildspråk och visuell känslighet**

Vi vill förespråka att en möjlig syn på bilden, av flera möjliga, är att den ska betraktas som ett språk, parallellt med det verbala. Vi ser vikten av att barn skall få en allsidig utveckling och det är något som Nordström (1991) menar kan bli åsidosatt eftersom han tror att pedagoger bara vet hur de skall behandla verbal kommunikation och inte visuell (s. 20). Skoglund (1990) menar att barn använder sig av bilden som språk t.ex. när de försöker förmedla något som de vill att andra ska förstå men som de inte kan uttrycka verbalt (s. 39). Därför tycker vi det är förargligt om pedagoger inte vet hur de ska behandla det visuella språket eftersom de då kan missa barnets vilja att kommunicera något.

Ingen av informanterna uttryckte någon kunskap om bilden som ett visuellt språk. Beatrice nämnde dock att de på hennes avdelning låter barnen berätta utifrån sina bilder och på det sättet utveckla sitt språk. Det språk som utvecklas via ett sådant berättande är det verbala. Som vi upplever det så är en sådan situation även ett bra tillfälle att försöka se det visuella språket. Vi tror att det endast beror på att man inte är medveten om det visuella språkets funktion som man inte fokuserar det.

Även Barnes (2004) påtalar det visuellas betydelse i bildskapande. Han talar om visuell känslighet och menar att en skapande verksamhet kan hos barnen utveckla en medvetenhet

och mottaglighet för det visuella. Genom att skärpa sin visuella förmåga tränar man sitt öga att se på ett mer insiktsfullt sätt. Barnes uttrycker det som att en utvecklad visuell förmåga får barn att identifiera sig med omvärlden och gör dem mer levande (s. 13, 16, 18). Vi knyter Barnes tankar till oss själva och vår egen visuella förmåga, som vi tror att vi tränat upp tack vare vårt intresse för det estetiska. Vi upplever det som att vår visuella känslighet leder till ett kreativt tänkande och en skaparlust som resulterar i olika former av uttryck. Vi menar därför att även barn kan utveckla denna visuella känslighet genom lustfyllda möten med den estetiska verksamheten.

## 5.8 Slutsatser

Vårt problemområde för detta arbete behandlar misstanken om pedagogers bristande medvetenhet om den positiva inverkan vi tror att bildskapande har på barn. Detta har medfört att vi inte heller tror att pedagoger har ett tydligt syfte med sitt användande av bildframställning i sina verksamheter. Vårt syfte har därför varit att se närmare på hur man medvetet kan bedriva bildskapande aktiviteter i förskolan, så att det mest gynnsamma lärandet kan uppstå hos barn, samt att undersöka om pedagoger vet hur de kan bedriva en sådan verksamhet. De frågor som vi har utgått ifrån är: på vilket sätt kan bildskapande vara viktigt i förskolan? Hur kan bildskapandet bedrivas medvetet av pedagoger i förskolan? Vilken utveckling kan ske hos barn genom bildskapande?

Vårt formulerade problem styrks av Barnes (2004, s. 6) och Bendroth Karlsson (2004, s. 179) och utifrån intervjuerna med pedagogerna anser vi nu att det fanns ett visst belägg för dessa tankar. Vi tror inte, av intervjuerna att döma, att pedagogerna, med vissa undantagsfall, är införstådda med vilka stora möjligheter man har i bildskapande aktiviteter och därför inte kan ta alla tillfällen att använda det med ett tydligt syfte. Pedagogerna visar med sina svar att de ändå arbetar med bildskapande, att de tycker att de är en viktig del i förskolans verksamhet och yttrar många bra åsikter om bildskapande. De verkar veta att bildskapandet har en betydelse men inte vad för betydelse. Vår åsikt är att bildskapande fyller väldigt många olika funktioner och att dessa är av betydelse för barns utveckling. Därför menar vi att det är mycket viktigt att ha kunskaper om hur man bäst arbetar med de olika delarna, t.ex. kunskap om: visuell känslighet, instrumentella och fysiska redskap, den yttre och inre världens samspel, estetisk insikt, barns och vuxnas skilda tankar om bildens betydelse och olika teoretiska synsätt. Resultatet av att inte ha tillräcklig kunskap tror vi kan bli en ytlig verksamhet där den estetiska potentialen i aktiviteter går obemärkt förbi. Vi är medvetna om att de kunskaper som vi här uttrycker att pedagoger bör ha skulle kunna kännas ganska krävande och fordrar både vilja och intresse hos pedagoger.

Vi tror att varje individ har ett grundläggande estetiskt behov (Paulsen, 1996, s. 57-58), ett behov av att uttrycka sig på något sätt och att det i sin tur medverkar till att skapa personlig tillfredsställelse. Det finns många uttryckssätt och det gäller att hitta sitt eget. För oss handlar det estetiska behovet om att få skapa bilder och vårt arbete fokuserar just denna form av estetiskt behov. Vi vill, precis som Maslow (återgiven av Paulsen, 1996, s. 57-58), poängtera att uttryckande med hjälp av bilden utvecklar individens personlighet och bidrar till en personlig tillfredsställelse.

Vi vill även betona bildskapandets betydelse för intellektet, som vi menar innebär även det rationella och resonerande. Genom att låta sinnen, känslor och intellekt samverka kan man nå

estetisk insikt. Om pedagoger får upp ögonen för att bildskapandet utvecklar barns intellekt, så tror vi att bildskapandets status kan förstärkas.

### **Målområden för bildskapande**

Vi vill, med hjälp av Paulsens (1996, s. 84-87) målområden för estetisk verksamhet, utveckla egna mål där våra tankar kring bildskapande arbete belyses. Vi tror att våra tankar kring bildskapande kan ses som övergripande och tydliga när vi uttrycker dem som målområden. De tror vi kan vara till hjälp för pedagoger i förskolan.

- Barn bör få utveckla sin kommunikationsförmåga genom bildskapande och språka kring sin bild. Detta handlar om både kommunikation mellan barnet och dess bild och barnet och mottagaren. Bilden öppnar upp en gynnsam kommunikation mellan pedagog och barn om pedagogen har vetskap om bildens kommunikativa förmåga. Det kan även handla om en verbal kommunikation där barnets språkutveckling kan stimuleras med hjälp av dess bild. Barnet ska få äga sitt eget uttryck.
- Barn bör få möjlighet att prova olika material och tekniker, samt att förena sitt inre med det yttre. Detta för att hitta det uttrycksmedel som passar en bäst, så att personligheten uttrycks. Detta förutsätter att pedagoger har kunskap om intellektuella och fysiska redskap som kan förmedlas och approprieras av barn. Det är viktigt att kunna föra samman barns verklighetstroga syn på bildskapande med pedagogers mer konstvetenskapliga syn.
- Barn bör i bildskapande aktiviteter integrera med pedagoger och andra barn, för att därigenom synliggöra och reflektera över sina tankar, känslor och uttryck och ta del av andras. I en sådan situation kan barn få insikt i och förstå att man tänker, känner och uttrycker sig på olika sätt. Här i finns möjligheten att utvecklas både individuellt och socialt.
- Barn bör utifrån inre och yttre erfarenheter binda samman upplevelser från estetiska uttryck med upplevelser av omvärlden samt erfara i bildskapande aktiviteter för att nå estetisk insikt.
- Barn bör få utveckla sin kreativitet och fantasi i bildskapande aktiviteter. De bör få samla erfarenheter så att fantasin utvecklas och det i sin tur utvecklar kreativiteten. Ett utvecklat kreativt tänkande föder nya idéer. Fantasin hjälper även barn att bearbeta omvärlden.
- Barn bör få känna grupptillhörighet och få arbeta skapande i grupp för att lära sig att samarbeta, förhandla och respektera varandra och andras åsikter. Eftersom barn söker tillhörighet, uppstår det i samspelet en kamratkultur som även resulterar i en gemensam bildkultur.

Vi anser att pedagoger genom att utgå från våra målområden kan uppnå vad vi menar är bildskapandets utvecklande möjligheter och förstå dess betydelsefulla funktioner för barn. Att som pedagog vara uppmuntrande och stödjande är grundläggande. Att kunna ikläda sig rollen som barns medundrare, samtidigt som man är deras utmanare, bekräftare och samtalspartner, ger möjlighet att vara nära barn i deras bildprocesser. Genom att ställa öppna och utmanande frågor till barnet i samtalet om deras bilder kan man få målade utläggningar av barnen. Man ska försöka att ta avstånd från frågor som stänger in barns svar, som får dem att själva behöva tolka sina bilder och istället låta dem själva bestämma över svaren. Ett sätt att påverka barn i deras tankar om sina bilder kan vara att visa på processens stora betydelse. Att använda sig av bildarbeten som kan åskådliggöra att produkten inte är viktigast kan vara en god idé.



Vi anser att brist på pengar och undermåliga lokaler inte behöver vara en anledning till att inte skapa. Det är inte ett hinder för att man ska kunna vara kreativ i sin verksamhet. Vår uppfattning är att man idag har mycket resurser för bildskapande i form av material och miljö och vill poängtera att vi tror att man även med mindre resurser kan bedriva en utvecklande bildskapande verksamhet. Det handlar om att som pedagog ha rätt förhållningssätt till barns bildskapande.

Vi vill uppmärksamma Reggio Emilia-pedagogikens inställning till bildpedagogisk verksamhet. Förskolor idag tycks allt mer vara inspirerade av Reggio Emilias pedagogiska tankar och vi anser att det medför att bildskapandet kan få en ny arena och därför får en mer framstående roll.

Vi tycker att förskolans läroplan -98 (skolverket, 2006) utgör en bra grund för pedagogisk verksamhet och innehåller betydelsefulla strävansmålen kring bildskapande aktivitet. Den visar tydligt vad förskolan bör sträva efter att erbjuda barn i fråga om estetisk verksamhet. Att ha förskolans läroplan som ett underlag och mål i bildskapande arbete tror vi kan leda pedagoger rätt. Vad barn har för rättigheter beskrivs i FN:s konvention (utrikesdepartementet, 2006) och den yrkar bland annat på barns rätt att uttrycka sig i konstnärliga former. Vi ser detta som ytterligare ett starkt skäl till varför bildskapandet bör ha en framträdande roll i förskolans verksamhet.

### **Bristande punkter**

Vi är medvetna om att de kunskaper vi talat om att vi tycker pedagoger bör ha eventuellt kan kännas kravfulla och svåra att omsätta i praktiken. Vi vill inte att det ska resultera i att pedagoger tappar intresse och att lusten till skapande försvinner. Om pedagogerna tappar lusten och inte visar intresse tror vi att risken är stor att även barnen gör det. Vi hoppas dock att man som pedagog kan ta till sig våra slutsatser genom att ett intresse uppstår, för då tror vi att det mest gynnsamma bildarbetet kan bedrivas.

### **Vidare forskning**

Vi tycker att det hade varit intressant att gå vidare från den här uppsatsen och titta närmare på barns bildutveckling, med hjälp av genrer och repertoarer. Både i förskolor med vårt västerländska bildideal och i kulturer där man har ett annat bildideal. Detta för att lära oss ett sätt att kategorisera, karaktärisera och jämföra olika bildtyper.

Vi tycker även att det hade varit intressant att forska vidare om hur bildskapandet används i skolans olika åldersgrupper. Kanske även se närmare på om skolan ägnar medveten uppmärksamhet åt de kreativa aktiviteterna, där vi framförallt skulle vilja se närmare på den estetiska kreativiteten. En vidare forskning skulle även kunna belysa hur man kan förstärka bildskapandets status i skolan, framför allt i de äldre åldrarna.

Man skulle även mycket väl kunna använda vårt syfte och vår problemformulering till att se närmare på övrig estetisk verksamhet, så som: dans och musik, drama samt tredimensionellt skapande.

### **Avslutande ord**

Vi har i arbetsprocessen fått mycket ny kunskap som för oss ytterligare motiverar bildskapande. Vårt arbete har lämnat oss ännu mer sporrade och intresserade av att bedriva en bildskapande verksamhet i förskolan. Vi hoppas att detta arbete kan göra detsamma för våra

läsare. Att som pedagog i arbete med yngre barn kunna inspirera till viljan att fortsätta skapa och där igenom hjälpa barn att stärka sin självkänsla är för oss en essentiell egenskap.

# Referenser

## Litteratur

- Aronsson, Karin (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Barnes, Rob (2006). *Lära barn skapa*. Lund: Studentlitteratur
- Bendroth Karlsson, Marie (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Gedin, Marika & Sjöblom, Yvonne (1995). *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2002). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska läroprocesser – ateljérista i förskola och skola*. Göteborg: ACTA universitatis gothoburgensis.
- Kaijser, Lars, Öhlander, Magnus & Fägerborg, Eva (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande – teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping univ. Press.
- Löfstedt, Ulla (1999). *Bildskapande verksamhet i förskolan*. Jönköping: Jönköping univ. Press.
- Löf Eriksson, Margareta (1987). *Bilarbete bland barn – en bok om bildspråkets roll i inläring och personlighetsutveckling i förskola och skola*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Malmström, Elisabet (2006). *Estetisk pedagogik och lärande – Processer i bildskapandet delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlssons.
- Nordström Z, Gert (1999). *Barn och bildspråk*. I: Pedersen, Kristian (red) (1999): *Barns bildspråk*. Stockholm: Carlsson.
- Paulsen, Brit (1996 eller 2006?). *Estetik i Förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, Jean (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerups.
- Skoglund, Elisabet (1990). *Lusten att skapa*. Stockholm: Bergh
- Vygotskij, Lev S (2003). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Änggård, Eva (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping: Linköping univ.
- Änggård, Eva (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

### **Rapporter**

Lindahl, Ingrid (1998). *Från andligt skapande till färdighetsträning – en studie av bild och form i ett förskolehistoriskt perspektiv*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 647). Malmö: Lärarhögskolan

Skoog, Eva (1998). *Hur arbetar förskollärare med bild? – en studie av fem förskollärare som leder barn i bildaktiviteter*. (FiF-avhandling, 20). Linköping: Linköping univ.

### **Artikel**

Rasmusson, Ludvig (2007). Idéer föder idéer. *Bild i skolan*, (1), 20.

### **Styrdokument**

Skolverket (2006). *Läroplanen för förskolan 1998*. Ödeshög: AB Danagårds grafiska

Utrikesdepartementet (2006). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB

### **Internet**

Nationalencyklopedin, hämtat den 2008-04-28, från  
[http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=164689](http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=164689).

### **Intervjuer**

Åtta intervjuer med pedagoger verksamma i förskolor, utförda i Västsverige 21-25 april 2008. Inspelningar och transkribering finns hos författarna.

# Bilaga A: Intervjufrågor

## Intervju

Syftet med vårt examensarbete är att ta reda på hur man på bästa sätt kan använda bildskapandet som pedagogiskt hjälpmedel i förskolan. Syftet med intervjuerna är att undersöka hur bildskapandet används runt om på förskolor idag och hur pedagoger ser på bildskapande. Vi är inte intresserade av att bedöma och kritisera ert användande av bildskapande i verksamheten, utan vill få en bild av olika syn på, och sätta att arbeta med, bildskapande som existerar. Därför är vi tacksamma för så ärliga svar på intervjufrågorna som möjligt. Inga förskolor eller namn kommer att nämnas i våra texter.

## Frågor

### **Bakgrund**

- *Hur länge har du varit verksam inom förskolan?*
- *Vad har du för utbildning?*
  - *Ingick bild på något sätt?*
  - *Har du någon annan erfarenhet av bildskapande?*

### **Bildskapande i verksamheten**

- *Vad har du för tankar kring bildskapande?*
- *Är bildskapande en del av verksamheten?*
- *Hur samarbetar ni pedagoger kring bildskapandet (gemensamma idéer)?*
- *Hur används bildskapandet i verksamheten?*
- *Varför har ni valt att använda bildskapandet på det sättet?*
- *Vad hoppas ni uppnå med bildskapandet (syfte)?*
- *Kan ni se någon märkbar utveckling hos barnen tack vare bildskapandet?*
- *Integreras bildskapandet med andra ämnen/aktiviteter?*
- *Finns material tillgängligt för barnen eller behöver de be om material?*
- *Uppmuntras bildskapande i den fria leken?*
- *På vems initiativ sker bildskapandet?*
- *Finns det en yttre påverkan för bildskapande, från t.ex. föräldrar och rektor?*

### **Resurser**

- *Vad finns det för resurser på förskolan för bildskapande idag?*
- *Om ni hade haft större resurser för bildskapande, hur hade ni arbetat med det då?*
- *Något du vill tillägga?*